



ACTA DE EVALUACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

Año académico 2016/17

DOCTORANDO: **TORRES BRAVO, LEYLA DANAE**

D.N.I./PASAPORTE: ****9579

PROGRAMA DE DOCTORADO: **D342 DOCTORADO EN PLANIFICACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

DEPARTAMENTO DE: **CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TITULACIÓN DE DOCTOR EN: **DOCTOR/A POR LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**

En el día de hoy 24/02/17, reunido el tribunal de evaluación nombrado por la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado de la Universidad y constituido por los miembros que suscriben la presente Acta, el aspirante defendió su Tesis Doctoral, elaborada bajo la dirección de **JOAQUÍN GAIRÍN SALLAN**.

Sobre el siguiente tema: *ESTEREOTIPOS SOCIALES Y USO DE MODELOS MENTALES SEMÁNTICOS. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA*

Finalizada la defensa y discusión de la tesis, el tribunal acordó otorgar la CALIFICACIÓN GLOBAL³ de (no apto, aprobado, notable y sobresaliente): **SOBRESALIENTE**

Alcalá de Henares, 24 de febrero de 2017

EL PRESIDENTE

Fdo.: ISABEL SANTÓN

EL SECRETARIO

Fdo.: MARIO MARTÍN

EL VOCAL

Fdo.: AURELIO TINTORÉ

Con fecha 29 de marzo de 2017 la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado, a la vista de los votos emitidos de manera anónima por el tribunal que ha juzgado la tesis, resuelve:

- ☒ Conceder la Mención de "Cum Laude"
☐ No conceder la Mención de "Cum Laude"

FIRMA DEL ALUMNO,

La Secretaria de la Comisión Delegada

Fdo.: LEYLA DANAE TORRES BRAVO

³ La calificación podrá ser "no apto" "aprobado" "notable" y "sobresaliente". El tribunal podrá otorgar la mención de "cum laude" si la calificación global es de sobresaliente y se emite en tal sentido el voto secreto positivo por unanimidad.

INCIDENCIAS / OBSERVACIONES:



En aplicación del art. 14.7 del RD. 99/2011 y el art. 14 del Reglamento de Elaboración, Autorización y Defensa de la Tesis Doctoral, la Comisión Delegada de la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado y Doctorado, en sesión pública de fecha 29 de marzo, procedió al escrutinio de los votos emitidos por los miembros del tribunal de la tesis defendida por **TORRES BRAVO, LEYLA DANAÉ**, el día 24 de febrero de 2017, titulada **ESTEREOTIPOS SOCIALES Y USO DE MODELOS MENTALES SEMÁNTICOS. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA**, para determinar, si a la misma, se le concede la mención "cum laude", arrojando como resultado el voto favorable de todos los miembros del tribunal.

Por lo tanto, la Comisión de Estudios Oficiales de Posgrado **resuelve otorgar** a dicha tesis la

MENCIÓN "CUM LAUDE"

Alcalá de Henares, 31 de marzo de 2017

EL PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE ESTUDIOS
OFICIALES DE POSGRADO Y DOCTORADO



Juan Ramón Velasco Pérez

Copia por e-mail a:

Doctorando: **TORRES BRAVO, LEYLA DANAÉ**

Secretario del Tribunal: **MARIO MARTÍN BRIS.**

Director de Tesis: **JOAQUÍN GAIRÍN SALLAN**

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Ciencias de la Educación
Doctorado en Planificación e Innovación Educativa



TESIS DOCTORAL

**Estereotipos sociales y uso de modelos mentales
semánticos. Implicaciones didácticas para la
formación ciudadana**

PRESENTADA POR

Leyla Danae Torres Bravo

Director

Dr. Joaquín Gairín Sallán

Alcalá de Henares, octubre de 2016

A Miguel,
...por ser mi amigo, esposo y compañero.
Gracias por tu presencia, afecto e incondicional apoyo.

A Sofía, mi madre,
...porque me has ayudado siempre,
admiro tu nobleza y fuerza ante toda circunstancia de la vida.

A Octavio, mi hermano,
...por tu cariño y las vivencias que han construido nuestra historia.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero dejar constancia aquí de mi sincero reconocimiento al Dr. Joaquín Gairín, quien me acompañó como tutor de esta tesis. Sus significativos consejos y aportes contribuyeron, sin duda, a que esta tesis se concretara y, por lo mismo, le estoy muy agradecida.

A la Universidad de Alcalá por concederme la oportunidad de ser parte del Programa de Doctorado en Planificación e Innovación Educativa. En especial, al Dr. Mario Martín Bris, Director del Programa, por su constante ayuda y aclaraciones sobre todo el proceso de estudio. También agradezco a los profesores del Programa por sus aportes en clases y su amable disposición a contestar nuestras dudas, y a los participantes del estudio por su tiempo y espontaneidad, sin cuya colaboración desinteresada no hubiera sido posible esta tesis.

Finalmente, le doy las gracias con mucho afecto a mi familia por animarme a iniciar estudios de postgrado y finalmente concretar esta investigación. Su apoyo incondicional en todos mis proyectos ha sido siempre mi motivación para seguir adelante.

Gracias a todos.

RESUMEN

El presente trabajo pretende analizar, por un lado, los modelos mentales semánticos subyacentes que predominan en los discursos de un grupo de estudiantes universitarios en relación con algunos colectivos vulnerables en el contexto chileno y, por otro lado, detectar cómo éstos inciden en la construcción de estereotipos sociales. Al mismo tiempo, revisamos las posibles implicaciones didácticas que presenta la detección de modelos mentales semánticos con respecto al desarrollo de la competencia social, ciudadana e intercultural, así como sus aportaciones prácticas para la formación ciudadana desde el planteamiento de la didáctica de las Ciencias Sociales. El enfoque metodológico es cualitativo y su aplicación es el estudio de caso en educación con el compromiso epistemológico del constructivismo. Las técnicas de investigación utilizadas para la recogida de datos fueron la prueba basada en las versiones del “Problema de Linda”, el cuestionario abierto, la entrevista en profundidad, la observación participante y los grupos de discusión. Las técnicas de análisis aplicadas fueron el análisis de contenido convencional de Hsieh y Shannon (2005) y la propuesta de análisis de contenido inductivo de Cho y Lee (2014). Además de la detección de modelos mentales semánticos fundamentada en los estudios de Johnson-Laird (1983, 2006, 2010; Orenes y Johnson-Laird, 2012; Khemlani, Barbey y Johnson-Laird, 2014). Los resultados indican que es posible detectar los modelos mentales semánticos en los discursos de los jóvenes y, además, que la mayoría de sus respuestas se vinculan con los estereotipos relacionados con el género, la edad, la etnia y las ocupaciones. Del análisis presentado, cabe concluir que los estereotipos responden a una sola posibilidad o modelo mental semántico que acepta la información presente en sus creencias explícitas e implícitas. Se estima, además, que es posible la detección de modelos mentales semánticos en el análisis de creencias referidas al mundo social, así como su incorporación en propuestas sobre temáticas propias de la formación ciudadana y la didáctica de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: Modelos mentales semánticos, colectivos vulnerables, estereotipos sociales, formación ciudadana, didáctica de las Ciencias Sociales.

ABSTRACT

This work is intended to analyse, on the one hand, the underlying semantic mental models that are present to a greater extent in the discourses about some vulnerable groups in the Chilean context provided by university students, and, on the other hand, to detect how such models have an influence on the construction of social stereotypes. At the same time, I review the possible didactic consequences of the identification of semantic mental models with regard to the development of the social, civic, and intercultural competences, as well as their practical inputs for Citizenship Education from the approach of the Didactics of Social Sciences. The methodological approach is qualitative and based on the case study in education with epistemological commitment to constructivism. The techniques used for data collection were versions of “Linda Problem”, open-ended questionnaires, in-depth interviews, participant observation, and focus group discussions. The analytical techniques applied were that of the conventional content analysis provided by Hsieh & Shannon (2005), and that of the approach to qualitative content analysis given by Cho & Lee (2014). In addition, to detect the semantic models, studies such as those of Johnson- Laird (1983, 2006, 2010; Orenes y Johnson-Laird, 2012; Khemlani, Barbey y Johnson-Laird, 2014) were considered. The results suggest that it is possible to detect semantic models in the discourse of young people, and that most of their responses are linked to stereotypes based on gender, age, ethnicity and employment. From the above analysis one can conclude that the stereotypes correspond to only one possibility or semantic mental model related to information that is present in beliefs that the students already implicitly and explicitly hold. Besides, it can be thought that the detection of semantic mental models in analysis referred to social world and their incorporation into proposals for the topics of Citizenship Education and Didactics on Social Sciences are possible.

Keywords: Semantic mental models, vulnerable groups, social stereotypes, Citizenship Education, Didactics on Social Sciences.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	15
PLANTEAMIENTO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO	19
1.1. Motivaciones y justificación de la investigación	19
1.2. Planteamiento general del problema de investigación	20
1.3. Aproximación metodológica y objetivos	22
1.4. Fases de la investigación y cronograma.....	25
1.5. Definición de términos	27
MARCO TEÓRICO	
CAPÍTULO 2. RAZONAMIENTO HUMANO Y MODELOS MENTALES SEMÁNTICOS	33
2.1. Teorías recientes del razonamiento humano	33
2.2. La teoría de la lógica mental.....	34
2.3. La teoría de los modelos mentales semánticos	38
2.4. A modo de síntesis	41
CAPÍTULO 3. HEURÍSTICOS EN EL RAZONAMIENTO HUMANO	43
3.1. Razonamiento humano y heurísticos.....	43
3.1.1. Heurísticos y toma de decisiones	45
3.1.2. Procedimientos heurísticos: representatividad, disponibilidad y ajuste-anclaje	48
3.1.3. Heurístico de representatividad y estereotipos.....	51
3.1.4. Creencias y uso de heurísticos	53
3.1.5. Heurístico de representatividad: “el problema de Linda” y la falacia de la conjunción.....	57
3.1.5.1. Estudios actuales sobre “el problema de Linda” y la falacia de la conjunción	60
3.2. A modo de síntesis	64
CAPÍTULO 4. ESTEREOTIPOS SOCIALES Y COLECTIVOS VULNERABLES.....	65
4.1. Concepto de estereotipo.....	65
4.2. Concepto de colectivos vulnerables.....	71
4.3. Teorías sobre la formación de estereotipos.....	72
4.3.1. Procesos de activación, inhibición y cambio de estereotipos	73
4.3.1.1. La toma de experiencia y la toma de perspectiva.....	74
4.4. Tipología de los estereotipos	79
4.4.1. Estereotipos de género	79
4.4.1.1. Estereotipos de género en la infancia	86
4.4.1.2. Interiorización de estereotipos de género en adolescentes y jóvenes.....	96
4.4.2. Estereotipos culturales sobre minorías étnico-culturales.....	100
4.4.2.1. Autoestereotipos y heteroestereotipos	102
4.4.2.2. Definición y clasificación de minorías étnico-culturales y sociales.....	104
4.4.2.3. Sociedad pluralista, globalización y pluralismo cultural	106
4.4.2.3.1. Multiculturalidad e interculturalidad	107
4.4.2.4. Estudios sobre estereotipos culturales y minorías étnico-culturales	111
4.4.3. Estereotipos asociados a la edad	115
4.4.3.1. Estudios sobre estereotipos asociados a personas mayores.....	116
4.4.3.2. Estudios sobre estereotipos asociados a personas jóvenes	118
4.4.4. Estereotipos ocupacionales	118
4.4.4.1. Estudios sobre estereotipos ocupacionales.....	119

4.5. Estereotipos en el ámbito educativo.....	120
4.5.1. La amenaza del estereotipo: implicancias teóricas y prácticas	120
4.6. A modo de síntesis	124

CAPÍTULO 5. FORMACIÓN CIUDADANA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES ...125

5.1. Formación ciudadana y didáctica de las Ciencias Sociales	125
5.2. Formación ciudadana en la educación superior.....	130
5.3. Competencia social y ciudadana.....	132
5.4. Competencia intercultural	138
5.5. A modo de síntesis	141

MARCO APLICADO

CAPÍTULO 6. FUNDAMENTACIÓN.....145

6.1. Introducción	145
6.2. Aproximación epistemológica al estudio de campo.....	146
6.2.1. Paradigmas de investigación.....	146
6.3. Fundamentos de la investigación cualitativa realizada.....	151
6.3.1. El método cualitativo	151
6.3.2. Técnicas e instrumentos cualitativos de investigación	158
6.3.2.1. Las entrevistas cualitativas.....	158
6.3.2.2. Análisis de contenido cualitativo.....	161
6.3.2.3. Análisis del discurso	164
6.3.2.4. Grupos de discusión.....	166
6.3.2.5. Notas de campo	169
6.3.3. La muestra en investigación cualitativa	169
6.3.4. Estrategias de triangulación cualitativa	172
6.3.5. Criterios de control de calidad en la investigación cualitativa	175
6.3.6. Asuntos éticos en la investigación cualitativa	178
6.4. El estudio de caso.....	180
6.4.1. Tipos y procedimientos del estudio de caso	180
6.4.2. Selección y justificación del estudio de caso	187
6.5. A modo de síntesis	188

CAPÍTULO 7. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO.....189

7.1. Fases del estudio de campo.....	189
7.2. Primera fase: diseño del estudio de campo.....	190
7.2.1. Construcción de categorías y subcategorías apriorísticas	190
7.2.2. Matriz de información de los instrumentos de recolección de datos	191
7.2.3. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	193
7.2.4. Consideraciones éticas.....	195
7.3. A modo de síntesis	196
7.4. Segunda fase: aplicación del estudio de campo.....	197
7.4.1. Descripción del contexto y de los participantes.....	197
7.4.2. Procedimiento de obtención de los datos	199
7.5. A modo de síntesis	200
7.6. Tercera fase: análisis de los resultados.....	201
7.6.1. Introducción	201
7.6.2. Presentación e interpretación de los datos.....	202
7.6.3. Codificación y categorización de los datos	202
7.6.4. Resultados de la detección de modelos mentales semánticos.....	208
7.6.5. Exposición y análisis de los resultados	213
7.7. A modo de síntesis.....	225

CAPÍTULO 8. MARCO CONCLUSIVO 227

8.1. Introducción.....	227
8.2. Discusión de resultados.....	228
8.3. Conclusiones	230
8.4. Limitaciones de la investigación.....	234
8.5. Nuevas líneas de investigación	235

CAPÍTULO 9. REFERENCIAS 237

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas	289
Anexo 2. Prueba basada en las versiones del “Problema de Linda” (Forma A).....	291
Anexo 3. Prueba basada en las versiones del “Problema de Linda” (Forma B	294
Anexo 4. Cuestionario sociodemográfico	297
Anexo 5. Cuestionario de preguntas abiertas grupos de discusión.....	298
Anexo 6. Modelo de nota de campo.....	299
Anexo 7. Modelo de consentimiento informado.....	300
Anexo 8. Matriz de respuestas y justificaciones de la prueba	301
Anexo 9. Matriz de tabulación cuestionario sociodemográfico.....	305
Anexo 10. Justificaciones y entrevistas en profundidad	306

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Enfoques teóricos de los estereotipos	72
Tabla 2: Fuentes conceptuales de la noción de competencia	133
Tabla 3: Tipos de paradigmas de investigación.....	148
Tabla 4: Temas de investigación dentro de los paradigmas	150
Tabla 5: Principios del Constructivismo	151
Tabla 6: Tradiciones en la investigación cualitativa.....	154
Tabla 7: Comparación de modelos cualitativos y cuantitativos de investigación	157
Tabla 8: Principales diferencias de codificación en tres enfoques de análisis de contenido	164
Tabla 9: Categorías de criterios de calidad y momentos históricos de la investigación cualitativa	175
Tabla 10: Términos convencionales y alternativos sobre criterios de calidad en la investigación cualitativa ..	177
Tabla 11: Principios éticos superiores de la investigación cualitativa	179
Tabla 12: Propósito del estudio de caso.....	183
Tabla 13: Yuxtaposición de tres enfoques del estudio de caso	184
Tabla 14: Fases del proceso de investigación.....	189
Tabla 15: Categorías y subcategorías apriorísticas del estudio de campo	190
Tabla 16: Categorías y subcategorías teóricas de la investigación	191
Tabla 17: Listado de códigos	204
Tabla 18: Categorías y subcategorías de la prueba (Forma A) Pregunta N° 1	204
Tabla 19: Categorías y subcategorías de la prueba (Forma A) Pregunta N° 2	204
Tabla 20: Categorías y subcategorías de la prueba (Forma A) Pregunta N° 3	205
Tabla 21: Categorías y subcategorías de la prueba (Forma A) Pregunta N° 4	205
Tabla 22: Categorías y subcategorías de la prueba (Forma B) Pregunta N° 1.....	205
Tabla 23: Categorías y subcategorías de la prueba (Forma B) Pregunta N° 2.....	206
Tabla 24: Categorías y subcategorías de la prueba (Forma B) Pregunta N° 3.....	206
Tabla 25: Categorías y subcategorías de la prueba (Forma B) Pregunta N° 4.....	206
Tabla 26: Categorías preliminares	207
Tabla 27: Categorías finales.....	207
Tabla 28: Combinaciones de posibilidades.....	208
Tabla 29: Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 1 (Forma A)	209
Tabla 30: Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 2 (Forma A)	210
Tabla 31: Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 3 (Forma A)	210
Tabla 32: Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 4 (Forma A)	210
Tabla 33: Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 1 (Forma B)	211
Tabla 34: Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 2 (Forma B)	211
Tabla 35: Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 3a (Forma B)	212
Tabla 36: Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 3b (Forma B)	212
Tabla 37: Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 4 (Forma B)	213
Tabla 38: Temas finales	214
Tabla 39: Modelos mentales semánticos detectados en la prueba de las versiones del “Problema de Linda”	214
Tabla 40: Categorías, dimensiones y modelos mentales semánticos de la pregunta N° 1 en ambas versiones de la prueba.....	214
Tabla 41: Categorías, dimensiones y modelos mentales semánticos de la pregunta N° 2 en ambas versiones de la prueba.....	218
Tabla 42: Categorías, dimensiones y modelos mentales semánticos de la pregunta N° 3 en ambas versiones de la prueba.....	221
Tabla 43: Categorías, dimensiones y modelos mentales semánticos de la pregunta N° 4 en ambas versiones de la prueba.....	223

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Diseño general de la investigación	24
Figura 2: Temporalización de la investigación.....	26
Figura 3: Continuo de paradigmas de investigación y supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos	149

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1: Fases de la investigación	25
--	----

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Matriz de información de instrumentos de recolección de datos.....	192
Cuadro 2: La versión final de la prueba y sus indicadores de análisis.	194

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas se han realizado estudios sobre el razonamiento deductivo humano que tratan de dilucidar cómo se efectúa la actividad inferencial, siendo sus aportes cuantiosos y valiosos para comprender la construcción del pensamiento humano y sus hallazgos aún resultan bastante desconocidos para el ámbito educativo. Es por ello que nos planteamos integrar sus postulados y aplicarlos en situaciones educativas, con la intención de comprender el pensamiento social y aportar elementos nuevos a la innovación educativa y las áreas de la formación ciudadana y de la didáctica de las Ciencias Sociales.

En atención a los aspectos anteriores, nos interesa indagar en los procesos inferenciales que pueden estar relacionados con la comprensión del mundo social y la formación de la competencia social y ciudadana e intercultural, que se reflejan en el pensamiento social, el diálogo intercultural y el pensamiento crítico. Es trascendental en las actuales sociedades democráticas y plurales, la transmisión de valores y actitudes sociales que respondan a la formación ciudadana de jóvenes en base a la empatía, la justicia y la solidaridad. Ello para perseguir la consecución de una ciudadanía social, activa y crítica, que sea capaz de enfrentar las inequidades y desigualdades que, en el momento presente, afectan a nuestra convivencia social.

Esta investigación está estructurada en cuatro bloques y ocho capítulos que abordan las siguientes temáticas.

En el primer capítulo se presenta una visión general de los fundamentos y el diseño de la investigación. Para abordarlos, comenzamos con la revisión de la importancia educativa y la justificación del estudio. Luego, se enuncia el planteamiento del problema, los objetivos, la aproximación metodológica y el diseño general de la investigación.

El segundo bloque se centra en el marco teórico, el cual presenta una revisión exhaustiva de los principales enfoques y perspectivas teóricas que han sido ofrecidas por diversos y recientes estudios internacionales. Así, el segundo capítulo se basa en los actuales estudios sobre la actividad inferencial humana y expone los principales postulados de la teoría de la lógica mental y la teoría de los modelos mentales semánticos. La investigación profundiza, en su tercer capítulo, en los sesgos y heurísticos del razonamiento humano a través de sus enfoques tradicionales y actuales. El cuarto capítulo, por un lado, agrupa las perspectivas teóricas de los estereotipos sociales, su tipología y su relación con el razonamiento humano. Por otro lado, revisa nuevos estudios y sus implicancias en el contexto educativo. Por último, el quinto capítulo se focaliza en la formación ciudadana, las propuestas de la didáctica de las Ciencias Sociales y el desarrollo de la competencia social, ciudadana e intercultural.

El tercer bloque presenta el marco aplicado, que se acompaña de dos capítulos, el primero de ellos corresponde al sexto capítulo, denominado Fundamentación, en el que se revisa la aproximación metodológica, los fundamentos de la investigación cualitativa y del estudio de caso. El séptimo capítulo, Diseño y desarrollo del estudio de campo, se focaliza en describir las tres fases del estudio: 1) diseño y construcción, 2) aplicación del estudio y 3) análisis e información de los resultados.

En último lugar, el cuarto bloque presenta el capítulo ocho que corresponde al marco conclusivo. Se expone la discusión de conclusiones generales, las implicaciones didácticas y posibles pautas de actuación pedagógica, además de las proyecciones y limitaciones de la investigación.

Diferentes capítulos presentan una introducción general, que clarifica las temáticas que se exponen a lo largo de los mismos y, además, se acompañan de una breve síntesis al final de cada capítulo.

Esperamos que la reflexión plasmada en este trabajo sea de interés del lector y que pueda dar paso a futuras investigaciones y aplicaciones en el campo pedagógico.

Planteamiento general de la investigación

CAPÍTULO 1

JUSTIFICACIÓN Y DISEÑO

1.1. Motivaciones y justificación de la investigación

Entre las razones que nos llevaron a la realización de este estudio destacan las que exponemos a continuación. La primera razón obedece a un interés personal por indagar en aspectos teóricos relacionados con la cognición humana y su relación con el aprendizaje, así como buscar alternativas pedagógico-didácticas para trabajar la competencia social y ciudadana e intercultural en los estudiantes universitarios. Por lo que respecta asimismo a nuestro interés profesional de contribuir a la investigación educativa, desde el ámbito cognitivo y didáctico, como una forma de conectar ambos campos del saber con la intención de que nos ayuden a desarrollar estudios que repercutan en el aprendizaje y la práctica educativa.

La segunda razón tiene que ver con la aplicación de los fundamentos de la teoría de los modelos mentales semánticos en la práctica pedagógica. Si bien, algunas de sus propuestas más básicas se han incorporado en el ámbito de la didáctica de las Ciencias, creemos que aún falta un mayor conocimiento de la misma para mejorar su aplicación didáctica en el aula. Esto debido a que, principalmente, se desconoce y confunde con otras teorías que han sido expuestas por otros autores. Por otro lado, su utilización intencional tampoco expresa y aplica los conceptos derivados de la misma. Por tanto, creemos que es muy positivo indagar, en primera instancia, en sus planteamientos básicos para encontrar la forma de aplicar una teoría cognitiva al saber pedagógico y, más concretamente, al área que nos interesa, es decir, la didáctica de las Ciencias Sociales y su puesta en práctica en la formación ciudadana en la educación superior.

La tercera razón se fundamenta en la necesidad de profundizar y reconocer cómo es verdaderamente el modo en que los sujetos procesan la información y comprenden el funcionamiento social. Empero, nuestro interés en este aspecto se encuentra relacionado con el planteamiento de que las capacidades de procesamiento de la información de las personas pueden ser consideradas como causas del establecimiento de sus juicios, creencias, comportamientos y su toma de decisiones (Vásquez Rodríguez y Martínez, 2012). No obstante, para poder fundamentar apropiadamente este planteamiento y para detectar cuáles son, efectivamente, los modelos mentales semánticos implicados en los discursos y estereotipos sociales del estudiantado, es preciso indagar, por una parte, en los estudios cognitivos sobre el heurístico de representatividad y los estereotipos sociales que se desprenden de ellos, con el objeto de detectar la falacia de la conjunción y, por otra, intentar adentrarnos al análisis de la teoría de los modelos mentales semánticos que, en el momento presente, tal y como afirmamos con anterioridad, todavía ha sido poco estudiada y aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio también se justifica por su contribución para la aplicación de estrategias didácticas en el área de las Ciencias Sociales a través de la formación ciudadana. Así pues, y en la línea de la formación ciudadana, consideramos que las creencias estereotipadas constituyen un aspecto fundamental para el desarrollo de la competencia social y ciudadana e intercultural, ya que su análisis discursivo es un importante aspecto a tener en cuenta para mejorar el pensamiento social e intervenir en la solución de problemas sociales.

Por último, otra de las razones que justifican nuestra investigación es la escasez de propuestas pedagógico-didácticas en la formación ciudadana de estudiantes universitarios en relación con la aplicación del pensamiento social, el diálogo intercultural y el pensamiento crítico. De hecho, creemos que la detección de modelos mentales semánticos puede coadyuvar a la formulación de actividades aplicadas en el aula, al aprendizaje y al análisis pedagógico.

1.2. Planteamiento general del problema de investigación

La preocupación por el tema de la formación ciudadana de los jóvenes constituye uno de los ejes de interés de la didáctica de las Ciencias Sociales y de las actuales políticas educativas en el contexto europeo y latinoamericano (Cerdeira, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004; Bolívar, 2007; Gutiérrez y Pulgarín 2009; Gomariz, Gómez, Miralles y Ortuño, 2012; Figueroa, 2013; Magendzo y Arias, 2015; González Valencia y Santisteban, 2016). Si bien estas apuntan principalmente al contexto escolar, creemos que también es indispensable apoyar su puesta en práctica en la educación superior.

De hecho, en los últimos años, se han desarrollado en España y Latinoamérica diversos estudios e investigaciones que apuntan a la importancia de la formación ciudadana en los futuros profesionales como ciudadanos activos, éticos y críticos (Martínez Martín, 2006; Araujo y Arantes, 2008; Curcio y Camargo, 2012), el aprendizaje servicio y la construcción de la ciudadanía activa a través de la responsabilidad social universitaria (Martínez Martín, 2008; Tejada, 2013; Benavides, Martín Bris y Martínez, 2015; Priegue y Sotelino, 2016).

No obstante, tal y como se observa, son pocos aún los estudios que abarcan el tema de la formación ciudadana desde una perspectiva curricular o didáctica en el ámbito universitario. A ello se une la escasa mención a la adquisición de la competencia social y ciudadana, así como la competencia intercultural en las propuestas curriculares de formación ciudadana en la educación superior. La formación valórica, ética y comprometida con la convivencia social e intercultural debe estar presente en la educación superior. Sobre todo hoy en día, cuando apremia hacer frente al peligro de seguir centrándose en una educación universitaria que responde solo a las leyes del mercado y a la capacitación profesional, dejando en un peligroso segundo plano la formación humanística que acompañó históricamente a la educación universitaria en la misión de formar ciudadanos integrales y comprometidos con el conocimiento y la sociedad. Se plantea, por

tanto, encontrar un equilibrio entre formación profesional y formación humanística (Ahedo Ruiz, 2016).

En este sentido, indagar en las creencias de los estudiantes ayuda a reconocer las interpretaciones del medio social y cómo estas pueden llegar a facilitar u obstaculizar la toma de decisiones dentro del ámbito profesional. La manera en que tales discursos se configuran pueden llegar a afectar ampliamente su visión sobre personas y colectivos vulnerables e incluso el trato hacia ellos y, por ende, la búsqueda de la justicia social. Es importante que los estudiantes tengan la posibilidad de dialogar, deliberar e incluso revisar teorías polémicas y participar en estudios teóricos y prácticos para intentar comprender e intervenir la realidad social. De hecho, la mayor parte de las actuaciones socioprofesionales deben estar cimentadas en el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Morales, Trianes e Infante, 2013). En este contexto, podemos agregar que la competencia intercultural también es muy importante para el desarrollo de la ciudadanía crítica y activa. Esto puede ser entendido como un paso previo y complementario para las propuestas de responsabilidad social que utilizan el aprendizaje servicio en el contexto universitario.

Por todo lo expresado, nos enfocamos en la revisión de la teoría de los modelos mentales semánticos para analizar los discursos de un grupo de jóvenes universitarios con el propósito de profundizar en sus creencias sobre las personas y colectivos vulnerables, teniendo en cuenta el contexto en el cual se encuentran inmersos. Desde esta nueva forma de aplicación de la teoría, pretendemos encaminarnos hacia la búsqueda de alternativas didácticas que nos permitan implicar sus postulados al conocimiento pedagógico y a su aplicación en el aula. De manera que podamos analizar no solo discursos escritos y orales, sino que también pueden emplearse como un potencial recurso para revisar las propuestas curriculares y proponer la incorporación de diversas estrategias pedagógico-didácticas y conectar este conocimiento con la trayectoria curricular de la formación ciudadana hacia la responsabilidad social. Por otra parte, la posibilidad de detectarlos nos puede llevar a su aplicación en contenidos propios de las humanidades y las ciencias sociales.

De modo que tratar de incorporar los hallazgos de estudios cognitivos a la comprensión del mundo social a través del desarrollo de competencias es una alternativa que nos parece urgente de revisar para transitar hacia la mejora del conocimiento pedagógico y la aplicación de nuevas propuestas didácticas en la formación por competencias en la universidad. Consideramos, por tanto, que la realización de este estudio es un paso y aporte para contribuir a la mejora de propuestas educativas centradas en la formación ciudadana con énfasis en el mejoramiento social.

Las preguntas que guían esta investigación son: ¿Es posible detectar aquellos modelos mentales semánticos que predominan en el discurso del estudiantado en relación con los colectivos vulnerables? ¿Qué creencias estereotipadas poseen los estudiantes universitarios con respecto a las personas y colectivos vulnerables? ¿Cómo los estudiantes construyen sus creencias sobre personas y colectivos vulnerables a través de la aplicación de modelos mentales semánticos? ¿En qué consisten las interpretaciones que los participantes dan cuando explican qué atributos y expectativas conceden a los colectivos vulnerables? ¿Es

posible detectar la falacia de la conjunción en las respuestas de los jóvenes en relación con los estereotipos sobre colectivos vulnerables? ¿Cómo estos argumentos podrían facilitar u obstaculizar sus juicios y toma de decisiones personales, profesionales y éticas? ¿Cuáles son las posibles implicaciones didácticas del proceso de detección de los modelos mentales semánticos? ¿Es posible incorporar su detección en el ámbito de la formación ciudadana y la didáctica de las Ciencias Sociales?

El interés educativo de estas preguntas nos llevan a realizar una revisión teórica exhaustiva de los estudios e investigaciones que, en el momento presente, surgen desde los estudios cognitivos, sociales y didácticos. A la que se agrega nuestro trabajo de campo, en el que intentamos configurar la detección de modelos mentales semánticos como una nueva propuesta de análisis del discurso social, así como la posibilidad concreta de incorporar su aplicación a la didáctica de las Ciencias Sociales y, por ende, a la formación ciudadana.

1.3. Aproximación metodológica y objetivos

A partir de las preguntas anteriores, se desprenden nuestros objetivos generales de la investigación:

1. Analizar, mediante la detección de modelos mentales semánticos subyacentes, la presencia de estereotipos sociales en el discurso dominante de jóvenes universitarios en relación con los colectivos vulnerables.
2. Examinar las posibles implicaciones didácticas que produce la detección de modelos mentales semánticos sobre las creencias previas del estudiantado y sus aportaciones prácticas para la formación ciudadana.

Los objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- 1.1. Explorar los estereotipos sociales más frecuentes que se presentan sobre los colectivos vulnerables en los discursos del estudiantado.
- 1.2. Describir las características específicas de los colectivos vulnerables en los discursos del estudiantado.
- 1.3. Detectar los diferentes modelos mentales semánticos que subyacen al discurso de los jóvenes universitarios y la forma en como éstos inciden en la construcción de estereotipos.
- 1.4. Detectar la presencia y ausencia de la falacia de la conjunción en las respuestas del estudiantado y su relación con las creencias estereotipadas de los estudiantes.

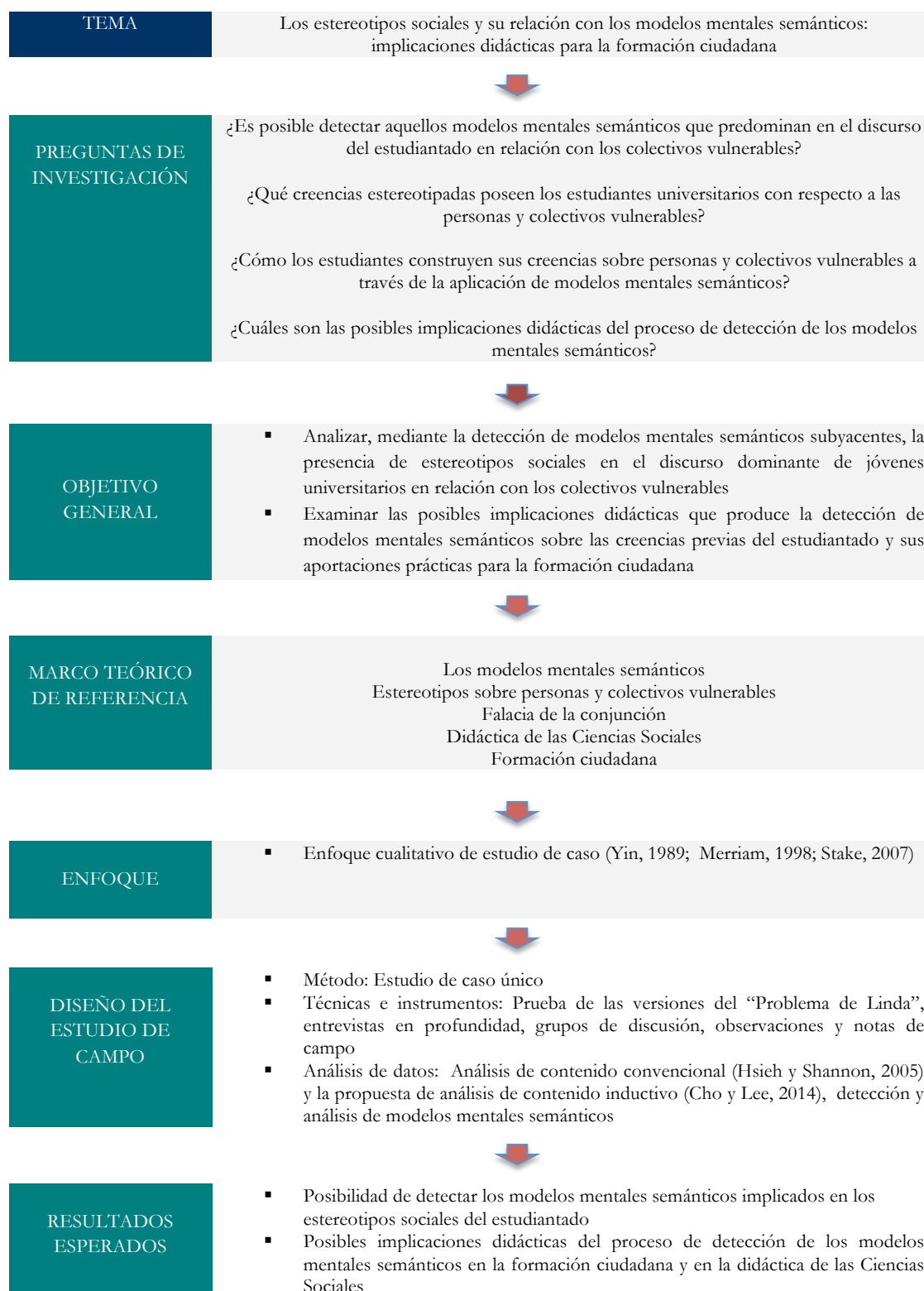
1.5. Analizar la importancia de la detección de modelos mentales semánticos sobre la toma de decisiones y su aplicación didáctica en temáticas propias de las Ciencias Sociales.

1.6. Establecer a manera de propuesta, desde una perspectiva cognitiva y social crítica, posibles estrategias pedagógico-didácticas basadas en la detección de modelos mentales semánticos.

Con la intención de responder a estos objetivos, optamos por aplicar un enfoque cualitativo de estudio de caso (Yin, 1989; Merriam, 1998; Stake, 2007). De este modo, creemos que nos acercamos más a nuestro objeto de estudio y a la interpretación del mismo. Los participantes fueron 35 estudiantes universitarios del área de la Salud y las Ciencias Sociales, de una clase de formación fundamental en tercer año, que más tarde cursarán las asignaturas de: a) Ciudadanía y Ética y b) Responsabilidad Social Universitaria y el estudio de campo que se realizó entre los años 2015 y 2016.

Para la recolección de datos se utilizaron diversos instrumentos, entre los que se cuentan, una prueba basada en las versiones del llamado “Problema de Linda” (Tversky y Kahneman, 1983; De Neys y Franssens, 2009; Monsanyi *et al.*, 2009; De Neys, Cromheeke y Osman, 2011; De Neys, 2014), entrevistas en profundidad, grupos de discusión, cuestionario sociodemográfico, observación y notas de campo. El proceso de análisis de datos se efectuó a través de la aplicación del análisis de contenido convencional (Hsieh y Shannon, 2005) y la propuesta de análisis de contenido inductivo (Cho y Lee, 2014). Una vez que se codificaron y categorizaron los datos, se procedió al proceso de detección de los modelos mentales semánticos predominantes del discurso social del estudiantado. Este fue desarrollado mediante la aplicación de la teoría y algunos de los principales estudios empíricos (Johnson-Laird, 1983, 2006, 2010a, 2010b; Orenes y Johnson-Laird, 2012; Khemlani, Barbey y Johnson-Laird, 2014).

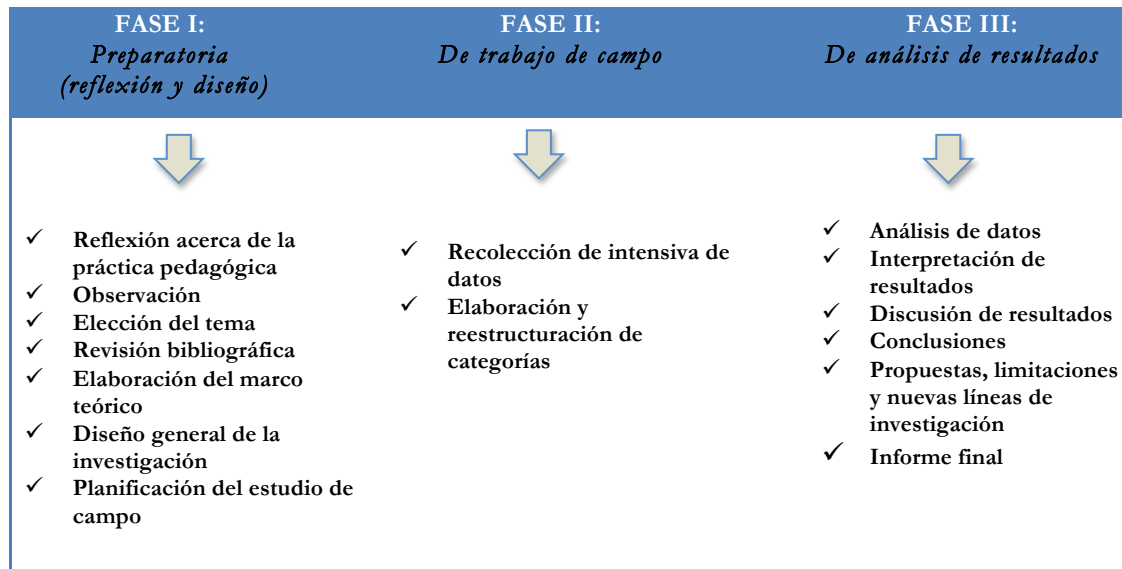
Figura 1. Diseño general de la investigación.



1.4. Fases de la investigación y cronograma

Para llevar a cabo esta investigación se tuvieron en cuenta las siguientes fases:

Esquema 1. Fases de la investigación.



La Figura 2 presenta la temporalización del proceso de investigación desarrollado entre noviembre de 2013 y octubre de 2016.

Figura 2. Temporalización de la investigación.

	13	2014						2015						2016					
	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N	E	M	M	J	S	N
	D	F	A	J	A	O	D	F	A	J	A	O	D	F	A	J	A	O	D
Diseño general	x	x	x																
MARCO TEÓRICO																			
Teorías recientes del razonamiento humano			x	x	x														
Teoría de la lógica mental				x	x	x													
Teoría de los modelos mentales semánticos				x	x	x	x												
Razonamiento humano y heurísticos (procedimientos heurísticos, falacia de la conjunción)				x	x	x													
Esteriotipos (concepto, formación, tipos y alcances)			x	x	x	x													
Formación ciudadana y didáctica de las Ciencias Sociales					x	x	x												
DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO																			
Propuesta metodológica							x	x	x				x	x					
Recogida de datos														x	x	x			
RESULTADOS																			
Tratamiento y análisis de datos															x	x	x		
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS																			
Triangulación																x			
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS																			
Discusión de resultados y conclusiones																x	x	x	
ALCANCES Y LIMITACIONES																			
Identificación de las limitaciones y de las nuevas líneas de investigación																		x	
INFORME FINAL																			
Redacción																x	x	x	
Revisión																		x	
Lectura de tesis																			

1.5. Definición de términos

El lenguaje escrito y hablado constituye un sistema simbólico que se encuentra íntimamente ligado al ser humano en diversos aspectos de la vida diaria (Ríos Hernández, 2010). Porque, en efecto, la comunicación humana, según Escandell (2014), se constituye mediante la inseparable tríada de lengua, lenguaje y sociedad. Es por eso, también, que en el momento presente, resulta imprescindible entender que las distintas perspectivas del saber y la combinación de factores individuales, colectivos, institucionales, sociales y cognitivos, son lo que, en definitiva se entrecruzan en el complejo proceso de la comunicación humana.

En atención a lo anterior, es importante realizar una aclaración del significado que atribuimos a los términos que constituyen nuestra revisión teórica y que han sido el fundamento de nuestro estudio de campo. Con lo que además se pretende proporcionar una mejor lectura de esta investigación y poner en evidencia aquellos conceptos claves que utilizamos a lo largo de sus descripciones. Se definen en los siguientes párrafos una serie de términos que abordamos en el marco teórico:

- *Esteriotipos sociales*: simplificaciones de la realidad social que ayudan a categorizar y optimizar la información descriptiva de los miembros de un grupo en particular (McGarty, Yzerbyt y Spears, 2002).
- *Colectivos vulnerables*: grupos humanos que presentan condiciones de desigualdad por motivos geográficos, étnicos y sociales, tienden a identificarse como ejemplos de grupos vulnerables o excluidos aquellos pertenecientes a pueblos indígenas, afrodescendientes, personas discapacitadas, mujeres, trabajadores rurales y urbanos, entre otros, de acuerdo con los particulares contextos y realidades socioculturales e institucionales (Castro *et al.*, 2012, p. 135).
- *Modelos mentales semánticos*: un icono representativo de posibilidad, esto es, una representación semántica de la realidad.
- *Teoría de los modelos mentales*: el componente de una lógica que explica el significado de las sentencias de la lógica y las inferencias válidas (Johnson-Laird, Khemlani y Goodwin, 2015, p. 202).
- *Razonamiento deductivo*: un proceso diseñado para obtener una conclusión que se deduce válidamente de las premisas, es decir, la conclusión es verdadera en cualquier caso en el que las premisas son verdaderas (Johnson-Laird, Khemlani y Goodwin, 2015, p. 202).

- *Heurísticos*: estrategias cognitivas que actúan de manera inmediata sin recurrir a los principios lógicos o probabilísticos para elaborar conclusiones a partir de información previa.
- *Heurístico de representatividad*: tipo de heurístico que los individuos utilizan para categorizar situaciones, personas o cosas dentro de un determinado grupo. Son útiles para la realización de juicios rápidos, sin embargo, pueden conducir a cometer errores de tipo probabilístico.
- *Falacia de la conjunción*: error de razonamiento asociado al heurístico de representatividad, ocurre cuando una persona juzga la probabilidad de un evento compuesto como más probable que un suceso simple (Díaz, 2003; Griffin, González, Koehler y Gilovich, 2012; López Astorga, 2011a).
- *Didáctica*: es una disciplina pedagógica centrada en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que pretende la formación y desarrollo instructivo-formativo de los estudiantes y la mejora de la concepción y práctica docente, mediante la generación de un entorno cultural netamente didáctico, basado y reconstruido de una actitud rigurosamente indagadora del profesorado y colaboradores (Medina Rivilla y Salvador Mata, 2009, p. 11).
- *Implicación didáctica*: proceso de búsqueda y evaluación de posibles alternativas didácticas que involucren la toma de decisiones pedagógicas con el objeto de mejorar la práctica docente y el desarrollo formativo de los estudiantes.
- *Didáctica de las Ciencias Sociales*: disciplina cuya finalidad consiste en analizar las prácticas de enseñanza, la realidad de la enseñanza de la historia y las otras ciencias sociales, sus finalidades y propósitos, sus contenidos y sus métodos, para detectar y explicar sus problemas, buscarles soluciones y actuar para transformar y mejorar la práctica de la enseñanza y los aprendizajes (Pagès, 1994, p. 39).
- *Formación ciudadana*: es entendida como el diseño de estrategias que, desde la didáctica de las Ciencias Sociales, contribuyen a educar y formar ciudadanos como una tarea que involucra a aquellas sociedades interesadas en profundizar la democracia y la justicia social (González Valencia y Santisteban, 2016). De manera que su objetivo debe ser capacitar a los alumnos para intervenir, participar y convivir como ciudadanos en un mundo plural y diverso como el actual (Gomariz, Gómez, Miralles y Ortuño, 2012, p. 89).
- *Competencia social y ciudadana*: su finalidad última es formar ciudadanos y ciudadanas capaces de saber convivir democráticamente con los demás, de participar en la vida social, laboral, cultural y política de su mundo, intentando mejorarla (Pagès, 2009a, p. 7).

- *Competencia intercultural*: entendida como aquel conjunto de habilidades y destrezas que capacitan al individuo que las adquiere para ‘descentrarse’, esto es, para ser capaz de tomar conciencia de la visión del mundo que comparten los miembros de otra cultura, de tomar conciencia de su propia visión del mundo a través de la perspectiva de aquellas y de interactuar con éxito en ellas (Alonso, Gómez e Izquierdo, 2014, p. 330).

Marco Teórico

CAPÍTULO 2

RAZONAMIENTO HUMANO Y MODELOS MENTALES SEMÁNTICOS

2.1. Teorías recientes del razonamiento humano

La existencia de racionalidad o irracionalidad en la actividad inferencial humana ha sido un tema relevante y, a la vez, polémico dentro de los estudios de la cognición humana. Como veremos, esto iba a ser una constante a través de la aparición de diferentes teorías en el siglo XX. En su intento de dilucidar la polémica, los estudiosos del razonamiento humano llevaron a cabo toda una reflexión teórica y, más tarde, empírica con el objeto de verificar si la mente humana sigue o no las reglas de la lógica formal.

Los presupuestos de la afirmación anterior se hallan en el interés de los psicólogos cognitivos de la década de los setenta¹ por explicar, en un principio, sus controvertidos hallazgos experimentales y, más tarde, con la intención de desarrollar teorías sobre el funcionamiento de la actividad inferencial humana.

En efecto, durante la década subsiguiente surgirán diversos postulados que intentaran encontrar los mecanismos cognitivos que operan en el razonamiento humano. No obstante, quizás, los más representativos, y que, además, se mantienen en el momento presente, son la teoría de la lógica mental y la teoría de los modelos mentales semánticos (Evans, 2002, 2012; Yang *et al.*, 2005; Goel, 2007; Warren *et al.*, 2014; López Astorga, 2015a, 2015b, 2016).

Los estudios desarrollados por los teóricos de la lógica mental, primero, y por los seguidores de la teoría de los modelos mentales semánticos, después, consolidaron dos tendencias que desde la década de los setenta hasta actualidad han caracterizado la investigación en torno a la actividad inferencial humana. Teniendo en cuenta estos planteamientos, revisaremos la evidencia teórica que ha sustentado sus principales ideas durante los últimos cuarenta años.

¹ Para aclarar esto, hay que señalar que uno de los momentos fundamentales del estudio de la racionalidad o irracionalidad humana es, indudablemente, la clásica Tarea de Selección de las Cuatro Tarjetas de Peter Wason (1966, 1968). A partir de sus resultados, se ha interpretado que la mente humana no se ajusta a las reglas lógicas y, por ende, se plantea que esta no sería racional. No obstante, esta visión continúa siendo polémica y creemos que aún no existen evidencias sustanciales desde la ciencia cognitiva, a pesar de sus denotados esfuerzos para zanjar el asunto.

2.2. La teoría de la lógica mental

Tal y como hemos visto en el apartado anterior, el razonamiento deductivo ha sido un importante foco de investigación para la filosofía, primero, y para la psicología, después, consolidando sus actuales aportes al estudio de la cognición humana. En este ámbito los investigadores del pensamiento humano intentan llegar a establecer los patrones que determinan su funcionalidad (Monti y Osherson, 2012). Se considera, por tanto, que el razonamiento deductivo es un proceso interno que intenta llegar a una conclusión válida a través de la interpretación de un conjunto de premisas anteriores (Hayes, Heit y Swendsen, 2010; Prado, Chadha y Booth, 2011). Teniendo en cuenta esta definición, se puede concluir que un razonamiento deductivo se efectúa a través de tres etapas, a saber, la información original de las premisas, el proceso de inferencia y la conclusión (Xiang, 2003).

Consideramos que, además de lo anterior, se debe tener presente el hecho que durante la década de los sesenta y buena parte de los ochenta, el estudio de la mente logró nuevamente situarse dentro de las preocupaciones investigativas de la disciplina psicológica, dejando atrás las dudas sobre la fenomenología de la consciencia para acercarse al procesamiento de la información mediante el uso de simulaciones algorítmicas (Rivière, 1991). De manera que sus aportes en este nuevo escenario le otorgaron el estatus de científicidad, siendo su objetivo describir la actividad mental sin llegar a formular una teoría general de la mente. Es el caso, por ejemplo, del conocido científico Alan Turing, cuyo trabajo se abocará sin éxito al proyecto de una teoría general de la mente².

Es en este contexto que surge la teoría de la lógica mental. Su pretensión investigativa se aleja de la búsqueda de una interpretación general del funcionamiento mental. De modo que su atención se centra en la formulación de una explicación sobre el proceso de deducción humana. Esto permite apreciar que para la teoría es importante la manera en que las personas realizan inferencias deductivas.

De acuerdo a lo indicado por Gouveia *et al.* (2003), la teoría de la lógica mental tiene sus orígenes en las propuestas de varios científicos dedicados al estudio del razonamiento deductivo. Advierten que dentro de la misma existen una serie de hipótesis, las que, sin embargo, coinciden en la finalidad de explicar cómo opera este tipo de razonamiento en la mente humana (Braine, 1978; O'Brien, Braine y Yang, 1994; O'Brien, 1995; Braine y O'Brien, 1998a, 1998b). Así, comentan que estos seguidores de la teoría han intentado demostrar que la lógica mental desempeña un papel fundamental en el proceso de deducir información a partir de una información precedente.

El surgimiento de la teoría de la lógica mental se vio favorecida por los aportes investigativos del psicólogo cognitivo Martin Braine, quien, según Evans (2012) formuló la teoría en 1978. Asegura además que sus raíces teóricas se encuentran en las propuestas

² Alan Turing publica en 1950 en la revista *Mind*, el artículo titulado: "Computing machinery and intelligence". Ver Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59, pp. 433-460.

epistemológicas de Jean Piaget, quien, como recordamos, sostiene básicamente que el desarrollo cognitivo de los seres humanos sigue fases evolutivas o estadios de desarrollo mediante los cuales se construyen categorías de reglas lógicas que posibilitan el razonamiento a través de las operaciones formales (Inhelder y Piaget, 1958; Beth y Piaget, 1966; Piaget, 1972a, 1972b).

Evans tiene en cuenta, también, que este enfoque asume la idea de construcción de categorías de reglas lógicas en la mente humana, siendo las que, en definitiva, permiten la aplicación del razonamiento. Desde la perspectiva de Johnson-Laird, un crítico de la lógica mental, es altamente cuestionable que el razonamiento dependa de operaciones formales y, por esta razón, se inclina a respaldar la inexistencia de reglas lógicas en la mente humana. De este modo, rechaza en lo más esencial la principal propuesta de la lógica mental. Agrega, además, que esta perspectiva del razonamiento humano cuenta aún con adherentes, para quienes la capacidad de razonar depende de una lógica mental, consistente en reglas formales de inferencia semejantes al cálculo lógico (Johnson-Laird, 2006, 2010a).

Es así como dentro del ámbito de la teoría de la lógica mental se incluyen, en la literatura psicológica, las propuestas de Braine y O'Brien (1998a) y Rips (1994). Si bien se les reconoce como una elaboración teórica mayor que la de Piaget (Evans, 2012), se plantea, igualmente, que no logran describir el funcionamiento real del razonamiento humano (Johnson-Laird, 2010a). Sin embargo, recientemente, se cuestiona que la teoría de la lógica mental de estos autores se base exclusivamente en la teoría piagetiana y, por ello, se recomienda revisar sus postulados teóricos y/o experimentales (O'Brien, 2014; López Astorga, 2015a).

Destacamos que la teoría de la lógica mental ha recibido escasa atención en tiempos recientes, a pesar de que existen algunos experimentos que tratan de aplicar sus supuestos teóricos. No obstante, en algunas revisiones actuales, especialmente en O'Brien, 2009, 2014; O'Brien y Manfrinati, 2010; O'Brien y Li, 2013; López Astorga, 2015a, 2015b, 2015c, se siguen defendiendo algunas de sus tesis. En definitiva, cabe destacar que, aunque la teoría se enunció en la década de los ochenta, existen investigaciones recientes que siguen apoyando algunos de sus postulados de manera teórica y experimental, como los mencionados anteriormente.

Para comprender en forma adecuada la aportación de la teoría de la lógica mental al estudio de la deducción humana, no podemos dejar de hacer referencia a los propios postulados de uno de sus principales representantes, como es el caso de David O'Brien.

Según los planteamientos de O'Brien (1998), que fue uno de sus primeros seguidores, por una parte, se debe considerar que las personas constantemente realizan elecciones racionales e irracionales en su vida cotidiana. Por otra, se debe tener en cuenta, por ejemplo, que lo irracional puede llevar a lo racional en muchos aspectos de la ciencia y de las actividades superfluas de la vida. Esta situación, según su parecer, no implica que las personas sean en definitiva racionales o irracionales.

O'Brien destaca que, desde la Grecia Clásica, se ha defendido la concepción de una naturaleza humana que abarca la racionalidad y que, por ende, permite el razonamiento lógico. Debido a ello, cree que no existen razones suficientes para abandonar este importante planteamiento seguido por Kant y, más tarde, por Frege. Destaca que una teoría adecuada del razonamiento lógico humano necesita, por tanto, dar cuenta de juicios lógicamente correctos y juicios lógicamente erróneos. A su vez, plantea que este enfoque acepta que el repertorio del razonamiento humano incluya necesariamente una lógica mental. Empero, considera que, de momento, solo tienen explicación los juicios con validez lógica efectuados por las personas y, por esta razón, los errores de razonamiento aún requieren de una explicación.

En líneas generales, O'Brien afirma que el razonamiento humano es profundamente proposicional. Entiende, por tanto, que las proposiciones son supuestos, propuestas, consideraciones, afirmaciones, creencias, incredulidades, dudas, reflexiones, negaciones, inferencias, entre otras, siendo todas estas actividades juicios proposicionales que se preocupan acerca de la verdad o falsedad. De hecho, plantea que los procedimientos de inferencia lógica cohabitan con procedimientos de inferencia pragmática, que conciernen a las consecuencias de proposiciones para la realidad de las cosas. Esto implica que la teoría de la lógica mental no es, pues, solo una simple manipulación de símbolos, sino que además estriba en la elaboración de inferencias proposicionales.

Como podemos apreciar, el razonamiento ordinario aplica procedimientos de inferencia válidas a proposiciones asumidas como verdaderas para deducir proposiciones que heredan esa verdad. Gouveia *et al.* (2013) sugieren, de esta forma, que el permanente contacto que las personas tienen con distintas fuentes de información conlleva a la necesidad cognitiva de contar con una lógica mental, que es la que, en definitiva, permite integrar dicha información. En suma, argumentan que la lógica mental se refiere a cómo las personas combinan las proposiciones y logran razonar con proposiciones compuestas.

Otra de las propuestas fundamentales de O'Brien (1998) tiene relación con los esquemas de inferencia. Entiende que estos son procedimientos utilizados naturalmente por las personas y, por medio de los cuales, es posible relacionar dos premisas para obtener una conclusión. Muy en concreto, para el autor la deducción natural asegura que las proposiciones heredadas de supuestos preestablecidos sigan esa verdad. Pero, por si esto no fuera suficiente, tenemos también que O'Brien aboga por establecer tres procesos implicados en la formulación de inferencias, que incluyen: a) unas categorías de esquemas de inferencia, b) un programa de razonamiento que implementa los esquemas en una línea de razonamiento y c) unas categorías de principios pragmáticos motivados independientemente que influyen en la interpretación de la estructura superficial de las proposiciones y que, además, pueden sugerir o inhibir algunas inferencias y estrategias de razonamiento.

En definitiva, según O'Brien (2014), la teoría de la lógica mental consiste en un conjunto de esquemas lógicos, un programa de razonamiento que implementa tales esquemas en la construcción de líneas de razonamiento y unas categorías de principios pragmáticos. De ahí que sea necesario, según el autor, que el programa de la lógica mental incluya una rutina de

razonamiento directo, así como un conjunto de estrategias que sean capaces de ir más allá de la rutina del razonamiento directo.

Diversas revisiones de la propuesta de la lógica mental se han formulado en los últimos años y, por ello, nos centramos en algunas de sus descripciones y el análisis de sus primordiales ideas. Al respecto, Lerner, Liben y Mueller (2015) explican que la teoría de la lógica mental propuesta por Braine y O'Brien (1998a) ofrece una gran evidencia de apoyo empírico sobre los esquemas básicos y directos del razonamiento rutinario. Así pues, indican que los esquemas de inferencia constituyen un componente básico del sistema de deducción natural en los seres humanos. Estos representan tipos de inferencias que comúnmente se utilizan en la derivación de conclusiones. Destacan, por otra parte, que los esquemas de razonamiento rutinario son universales y permiten la realización de inferencias, siendo, a su vez, perfeccionados por un conjunto de complejos esquemas o estrategias de razonamiento directo que no son innatos o universales y, que, particularmente, dependen de instrucciones y relatos de experiencia (Braine y O'Brien, 1998b).

Según López Astorga (2015a), la teoría de la lógica mental de Braine y O'Brien (1998a) es una teoría sintáctica que asume la idea de la existencia de actividad lógica en la mente humana. No obstante, según comenta, esta lógica no es la misma que la del cálculo proposicional estándar (Gentzen, 1935), aunque la teoría admite que el razonamiento humano funciona mediante reglas formales que son válidas en la lógica clásica.

De esta forma, en líneas generales, explica que la teoría de la lógica mental afirma que las reglas básicas del razonamiento siguen una serie de esquemas de inferencia. Sin embargo, advierte que en estas no se incluyen reglas problemáticas, tales como la introducción de la disyunción y a otras reglas se les atribuyen ciertas restricciones, como es el caso de la introducción del condicional.

A su vez, precisa que se distinguen diferentes tipos de reglas: a) los esquemas núcleo (*Core Schemata*), siendo reglas de uso más frecuente en la deducción humana y, b) los denominados esquemas alimentadores (*Feeder Schemata*), que actúan como reglas que solo se aplican si su uso permite de igual forma la utilización de esquemas núcleo. También señala la existencia de: c) esquemas de incompatibilidad (*Incompatibility Schemata*), que hacen referencia a contradicciones y a otros esquemas (López Astorga, 2015a, 2015b).

En definitiva, López Astorga (2015a), destaca la importancia que tiene la inclusión de una rutina de razonamiento directo dentro de la teoría de la lógica mental. Esta indica tanto el orden como la forma en que se utilizan los esquemas de inferencia. Se destaca que el *modus tollens*³ no se considera una regla básica de inferencia y, en consecuencia, resulta de difícil utilización para las personas. Además, especifica que este enfoque teórico puede explicar por qué el *modus ponens*⁴ resulta de más fácil utilización que el *modus tollens* para la mayor parte de los individuos. Esto se debería a que, como afirman Braine y O'Brien (1998a),

³ ($p \rightarrow q, \neg q / \text{ergo } \neg p$, donde " \rightarrow " representa relación condicional y " \neg " es negación).

⁴ ($p \rightarrow q, p / \text{ergo } q$).

básicamente el *modus ponens* es uno de los esquemas núcleo del razonamiento humano. En otras palabras, esto no significa que el *modus tollens* sea imposible de efectuar en las personas, pues de acuerdo a su visión, este requiere ciertos razonamientos estratégicos, incluyendo *reductio ad absurdum* (reducción al absurdo)⁵, que, aunque son posibles para los individuos sofisticados no están absoluta y fácilmente disponibles para todos los seres humanos. López Astorga (2015a) comenta, a partir de Braine y O'Brien (1998a), que se puede observar un fenómeno curioso con el *modus tollens*, los niños a menudo parecen responder mejor que los adultos a las tareas en las que está involucrada este tipo de inferencia. De este modo, la distinción entre individuos que son más y menos sofisticados en los procesos de deducción es, sin duda, uno de los fundamentos de la teoría de la lógica mental.

2.3. La teoría de los modelos mentales semánticos

Si en el primer apartado afirmábamos que los seguidores de la teoría de la lógica mental y de los modelos mentales semánticos han buscado posibles respuestas sobre la actividad inferencial humana, en este vamos a afrontar la deducción humana desde la visión de la teoría de los modelos mentales semánticos.

La teoría de los modelos mentales fue formulada por Johnson-Laird (1983), sin embargo, podemos destacar que, a partir de sus primeros postulados ha sido objeto de continuas modificaciones. Esto ha sido posible en atención a los datos experimentales obtenidos en investigaciones más recientes así como a sus nuevos planteamientos teóricos de apoyo (Johnson-Laird, Byrne y Schaeken, 1992; Johnson-Laird y Byrne, 1995, 2002; Johnson-Laird, 2001, 2004, 2006, 2010a, 2010b, 2012; Byrne y Johnson-Laird, 2009; Johnson-Laird, Byrne y Girotto, 2009; Khemlani y Johnson-Laird, 2009; Khemlani, Orenes y Johnson-Laird, 2012, 2014; Orenes y Johnson-Laird, 2012; Johnson-Laird y Khemlani, 2014; Khemlani, Barber y Johnson-Laird, 2014; Khemlani, Goodwin y Johnson-Laird, 2015).

Johnson-Laird considera a su teoría como un intento de establecer un modelo explicativo del proceso inferencial humano (1983, 2012). El cual tiene por objeto atender aquellas percepciones que producen los modelos de mundo situados fuera de nosotros. Esta propuesta, por ejemplo, también acoge la comprensión del discurso, debido a que produce modelos de mundo descritos por los hablantes. En atención a lo anterior, Johnson-Laird, se pregunta cómo pensamos y su respuesta es que nos basamos en modelos mentales semánticos. Con esto ilustra y resume la idea de que confiamos en modelos para pensar, es decir, formas que nos permite anticipar el mundo y elegir un determinado curso de acción.

Con lo dicho anteriormente, Johnson-Laird plantea que la principal pretensión de su teoría es explicar todo tipo de razonamiento respaldado en proposiciones susceptibles de ser verdaderas o falsas. Con esa intencionalidad, Johnson-Laird ha estudiado y analizado el

⁵ Suponer lo opuesto a lo que se quiere demostrar (por ejemplo, si deseamos demostrar p, suponer $\neg p$) y, si se llega a una contradicción (por ejemplo, q y $\neg q$), aceptar la hipótesis inicial (p).

funcionamiento de la deducción humana a través de propuestas teóricas y experimentos en diferentes trabajos, algunos de los cuales se han mencionado con anterioridad y otros serán expuestos a medida que avance esta revisión teórica.

De acuerdo a la visión de Johnson-Laird (1999), el razonamiento es un proceso sistemático de pensamiento que produce una conclusión a partir de percepciones, pensamientos o afirmaciones. Por lo que para los sujetos dicho proceso puede ser consciente o inconsciente. En cuanto al razonamiento deductivo, el autor considera que básicamente se trata de un proceso en el cual se obtienen conclusiones válidas a partir de premisas verdaderas. Lógicamente, al ser una actividad inferencial de suma importancia para la comprensión de los significados presentes del contexto cotidiano y académico, la deducción no es una tarea fácil y rápida, sino una auténtico proceso de construcción cognitiva. Se presupone con ello la capacidad de las personas para establecer conclusiones a partir de un conjunto de premisas pertenecientes al mensaje recibido (Johnson-Laird, 2010b). Al respecto de este último punto, la propuesta de Johnson-Laird expone, además, que la capacidad deductiva difiere de un sujeto a otro. De modo que los sujetos más capacitados en el ámbito cognitivo pueden tener más éxito en la realización de conclusiones deductivas.

Parece, por consiguiente, que lo fundamental para Johnson-Laird es atender a la problemática que se evidencia con tal afirmación, puesto que no todas las premisas permiten extraer una conclusión válida desde el punto de vista de la lógica formal. Por esta razón, argumenta que es poco probable que la forma lógica –a través de reglas formales de inferencia– juegue un papel significativo dentro de los procesos mentales implicados en la cotidianidad de la vida. En relación a ello, Johnson-Laird ejemplifica que la lógica consigue expresar más sobre el razonamiento contable que la formulación del gasto de dinero de las personas. En realidad, no existe razón alguna que explique por qué tienen que hacerlo, pues la lógica captura las implicaciones entre frases que, por lo general, se expresan mediante un lenguaje formalizado. Por su parte, Nickerson (2015) afirma que mucha de la complejidad del razonamiento deductivo se deriva del hecho de que gran parte de las afirmaciones condicionales, que se consideran equivalentes lógicamente, no son vistas como tal cuando se expresan en lenguaje natural. En efecto, y contrariamente a lo señalado, entendemos que el razonamiento es el proceso mental mediante el cual es posible obtener conclusiones, las que pueden expresarse en lenguaje natural.

Atendiendo a los argumentos anteriores, Johnson-Laird (2010b) plantea dos importantes razones por las cuales el razonamiento cotidiano se ve dificultado en relación con la aplicación de análisis lógico. Destaca, en primer lugar, la vinculación que posee el razonamiento cotidiano con respecto a las proposiciones, mientras que según su visión la lógica no lo hace. En segundo lugar, propone que el razonamiento cotidiano se encuentra asociado al conocimiento general y a las creencias, no así la lógica estándar. En otras palabras, defiende que el razonamiento cotidiano se subordina a la semántica, el conocimiento general y a las creencias previas.

En conclusión, Johnson-Laird (2010b) plantea que la consecuente dificultad de efectuar análisis lógicos se ve confirmada por este simple hecho, puesto que, por ejemplo, no existe un programa computacional capaz de recuperar la forma lógica de las inferencias cotidianas.

Johnson-Laird (1983, 2006, 2010b) afirma que la teoría de los modelos mentales semánticos defiende una tesis radical con respecto al razonamiento humano, pues no acata la forma lógica y, en cambio, funciona de acuerdo a modelos mentales. Se da ahí, pues, la concepción de que los individuos utilizan el significado de todas las palabras –no solo los términos lógicos–, la estructura gramatical de las oraciones, y el conocimiento general para construir modelos de posibilidades a las que se refieren las proposiciones. Todo esto tiene como consecuencia trascendental que las personas deducen que una conclusión es válida si se encuentra en todas las posibilidades. Dicho de otra manera, no existe un modelo de premisas en los que la conclusión no se mantenga. Además, es necesario tener en cuenta que, desde sus inicios, la teoría se distingue entre inferencias intuitivas rápidas (*mental models*) e inferencias deliberativas más lentas (*fully explicit models*).

Así cada proposición es una inferencia que se refiere a una serie de posibilidades, pero solo las posibilidades que son consistentes con las otras proposiciones son tomadas en cuenta, ya que se rechazan las proposiciones incompatibles. Las posibilidades son llamados “modelos” y cada operador lógico tiene sus propios modelos. Así pues, los modelos representan posibilidades y entre más modelos sean necesarios mayor es el esfuerzo requerido para hacer la inferencia correcta. En general, los individuos pasan por alto aquellas inferencias que requieren más esfuerzo cognitivo. Por esta razón, se identifican los dos tipos de modelos que mencionamos con anterioridad, o sea, modelos mentales y *fully explicit models*.

Por último, es posible considerar que los modelos mentales semánticos no solamente se aplican a los típicos problemas deductivos, sino que también son utilizados en problemas inductivos (Heit, 2015). Así, Johnson-Laird (2011) destaca los alcances explicativos de su teoría en cuanto a la forma en que los individuos realizan deducciones, inducciones, abducciones explicativas, inferencias probabilísticas e inferencias de conclusiones defectuosas. Esto significa que, en último término, las personas efectúan deducciones mediante la construcción de modelos y la búsqueda de contraejemplos (Johnson-Laird y Byrne, 1991).

En efecto, esto permite comprobar sus supuestos y ampliar los alcances de la teoría. De hecho, Khemlani, Goodwin y Johnson-Laird (2015) defienden la amplia aplicación que tiene la teoría en los distintos dominios del razonamiento (razonamiento basado en sentencias conectivas, razonamiento basado en cuantificadores, razonamiento sobre relaciones temporales, espaciales, causales y abstractas). Claramente, por tanto, creemos que esto permite demostrar la permanente preocupación de los seguidores de la teoría de los modelos mentales semánticos por encontrar respuestas sobre el funcionamiento de la actividad inferencial humana.

2.4. A modo de síntesis

De la revisión de las teorías sobre la lógica mental y los modelos mentales semánticos, es posible concluir que dos han sido sus principales divergencias: la no utilización de los postulados normativos de la lógica estándar y la forma de realizar inferencias.

Sobre la teoría de la lógica mental, se puede señalar que está mucho más próxima a los postulados normativos de la lógica estándar y, por esto, defiende la idea de que las inferencias actúan como un conjunto de esquemas lógicos. Estos esquemas permiten entonces una combinación de proposiciones de las cuales es posible extraer conclusiones. Así, explica que la mente humana funciona mediante una serie de reglas de inferencia que permiten la toma de decisiones cotidianas. El asunto es que las personas difieren en cuanto al desarrollo y aplicación de los esquemas de inferencia, ya que, por una parte, hay esquemas como el *modus tollens* que es muy difícil de efectuar por la mayor parte de los sujetos. Y, por otra parte, hay individuos más sofisticados que pueden utilizar más fácilmente los esquemas de inferencia mediante la aplicación de ciertos razonamientos estratégicos.

La revisión de la teoría de los modelos mentales semánticos nos ha llevado a precisar los principales fundamentos de su propuesta relativos a su rechazo a la idea de la existencia de una lógica en la mente humana, siendo esta idea su principal diferencia con la teoría de la lógica mental. Sucede, además, que explica que el razonamiento humano funciona por medio de modelos mentales semánticos y no obedece así a la formas de la lógica. De hecho, estos modelos pueden ser intuitivos o más deliberativos y se pueden aplicar en los distintos dominios del razonamiento. Además sostiene que los modelos actúan sobre el razonamiento cotidiano, es decir, subordinado a la semántica, el conocimiento general y a las creencias previas.

En nuestra investigación utilizamos los principales postulados de la teoría de los modelos mentales semánticos con la intención de detectar las combinaciones de posibilidades implicadas en los estereotipos sobre colectivos vulnerables que surgen al utilizar el conocimiento general y la semántica dentro del estudio de caso. Creemos que es la mejor opción teórica para estudiar el fenómeno de los estereotipos y su relación con los posibles alcances de esta propuesta a la reflexión y a la práctica pedagógica. En el marco aplicado explicaremos los pasos seguidos para detectar los modelos mentales semánticos en las respuestas y justificaciones de los participantes.

CAPÍTULO 3

HEURÍSTICOS EN EL RAZONAMIENTO HUMANO

3.1. Razonamiento humano y heurísticos

Una de las peculiaridades más significativas del razonamiento humano tiene que ver con la presencia de heurísticos, los que, de cierto modo, se cree que impiden su correcta aplicación. Este punto es muy importante, pues los heurísticos han sido objeto de un intenso debate y una creciente preocupación tanto para la ciencia cognitiva como para otras disciplinas de las ciencias sociales durante los últimos cincuenta años. En efecto, se han realizado varios estudios que han intentado esclarecer su funcionamiento y la manera en que inciden en la toma de decisiones de las personas. Mediante ellos, algunos investigadores han llegado a sostener que la mayor parte de los sujetos sustentan sus juicios y su toma de decisiones por medio de intuiciones y creencias, en lugar de basarlas en el método deliberativo, el que, por su parte, exige un mayor esfuerzo cognitivo (Kahneman y Frederick, 2005; De Neys, Vartanian y Goel, 2008; De Neys y Franssens, 2009; Gigerenzer y Gaissmaier, 2011).

La propuesta fundamental de su aplicación ha sido realizada, en un principio, por Tversky y Kahneman (1974) en la década de los años setenta y ampliada a través de sus propias investigaciones (Tversky y Kahneman, 1983; Kahneman, 2002, 2013), además de nuevas revisiones teóricas y experimentales que se desarrollan en el momento presente.

Según Kahneman (2013) los heurísticos interfieren en la correcta aplicación de la lógica estándar y en las reglas de la probabilidad, aunque en algunas circunstancias también pueden ayudar a solucionar problemas cotidianos de manera rápida y eficiente. Debido a esta idea sobre el heurístico, es importante realizar una distinción teórica con respecto al uso y aplicación de éste y del concepto de sesgo. Concretamente, Stanovich (2016) argumenta que los sesgos aluden a aquellos errores sistemáticos que las personas cometen al elegir acciones y estimar probabilidades de un suceso. En cambio, los heurísticos se refieren a lo que los sujetos pueden hacer con dichos errores. De modo que éstos actúan como desvíos mentales y sirven para resolver varios problemas a la vez.

Tal y como ya explicaban Tversky y Kahneman (1974) la mente humana debe recurrir a los heurísticos para tratar de reducir la complejidad de las tareas de evaluación de probabilidades y de predicción de valores para las operaciones de juicios más simples. Dicho con brevedad: los heurísticos resultan ser cognitivamente muy económicos y, por lo general, muy efectivos para establecer juicios y aplicar la toma de decisiones. Sin embargo, también pueden conducir a las personas a cometer errores de razonamiento sistemáticos y predecibles. Pues bien, este uso pragmático de los heurísticos, así como la forma en que se generan en la mente, desde su punto de vista, son esenciales para entender el

funcionamiento del razonamiento humano y su relación con las faltas a su normatividad desde la revisión de la lógica y la estadística.

De esta manera, García Campos (2009) explica que la racionalidad tradicionalmente ha sido evaluada mediante criterios ajustados a las reglas de la lógica clásica, la teoría de la probabilidad y la teoría de la decisión. De este modo, por un lado, el razonamiento humano se ha fundamentado en los principios normativos tradicionales y, por otro lado, la visión estándar de la racionalidad se ha representado en la lógica y la matemática. Como es evidente, según el autor, también se debe tener en cuenta que la visión estándar no siempre es aplicada correctamente por las personas.

Otros autores más recientes, como Gigerenzer y Gaissmaier (2011), se preguntan cómo las personas toman decisiones y, en respuesta a ello, argumentan que son tres las propuestas más importantes. Estas consisten básicamente en que la mente humana aplica la lógica, la estadística y la heurística, siendo las tres ideas centrales de la historia de la mente (Gigerenzer, 2008). El problema se presenta, pues, a la hora de definir las herramientas mentales para cada una de ellas. Todo apunta a que se adaptan a responder un determinado tipo de problema, y no a algo válido para cualquier circunstancia. Las reglas de la lógica y la estadística se asocian al razonamiento racional. En cambio, los heurísticos se vinculan a intuiciones proclives a errores o incluso a la irracionalidad humana. Por tanto, se entiende a los heurísticos como procesos cognitivos eficientes, conscientes o inconscientes, que ignoran parte de la información con el objeto de tomar decisiones con mayor rapidez, moderación y/o precisión que los métodos más complejos de racionalidad (Gigerenzer y Gaissmaier, 2011). Este asunto relativo a ambos tipos de razonamientos dio paso, a partir de los años setenta, a una constante investigación en el ámbito de la psicología desde los programas de heurísticos y sesgos de Tversky y Kahneman (1974) a la teoría dual del razonamiento de Evans (2008)⁶.

Como se ve, el planteamiento teórico sobre los heurísticos no solo responde al simple esquema de las intuiciones por parte de los sujetos, porque, como explican García Retamero y Dieckmann (2006), los planteamientos clásicos de Tversky y Kahneman (1974) difieren del enfoque de los heurísticos rápidos y frugales de Gigerenzer y colaboradores (Gigerenzer, Todd y the ABC Research Group, 1999; Todd y Gigerenzer, 2000; Gigerenzer, 2008).

Frente a la idea de un sesgo heurístico se halla la concepción de los heurísticos rápidos y frugales como alternativas de estrategias cognitivas subyacentes y, por tanto, capaces de acabar en la resolución de problemas cotidianos. Con respecto a la propuesta de Gigerenzer y sus colaboradores, García Retamero y Dieckmann (2006), señalan que la idea del uso de heurísticos rápidos y frugales en el razonamiento humano no tiene relación con las trasgresiones a su normatividad. Es decir, según Gigerenzer, las personas no guían su

⁶ La teoría dual de razonamiento ha sido planteada por varios autores a través de diversas perspectivas. No obstante, se puede afirmar que todas avalan la coexistencia de dos formas de pensamiento dentro del razonamiento humano. Para Evans y Over (1996), se trata del proceso de pensamiento implícito y el proceso de pensamiento explícito. En cambio, Stanovich y West (2000, 2003), los denominan sistema 1 y sistema 2.

actividad intelectual de acuerdo con sus inferencias lógicas, sino que, más bien, esta se encuentra gobernada por la aplicación de heurísticos irracionales (López Astorga, 2011a).

Desde esta perspectiva, se toman decisiones de acuerdo a procesos básicos como son: la búsqueda de información, el proceso de detención de la búsqueda de información y, finalmente, el proceso de decisión. Estos procesos se combinan para la selección de estrategias que más tarde determinarán los pasos a seguir en la toma de decisiones frente a distintos tipos de problemas (García Retamero y Dieckmann, 2006).

En conclusión, los heurísticos tienen como característica específica: la de pertenecer al supuesto sistema de irracionalidad humana y, en este sentido, en el siguiente capítulo revisaremos las nuevas propuestas que rebaten algunas de las tradicionales ideas sobre su funcionamiento en la mente humana.

3.1.1. Heurísticos y toma de decisiones

Si en el apartado anterior decíamos que la demarcación conceptual y la aplicación de los heurísticos no es asunto fácil de dilucidar, en este vamos a afrontar la razón de esa dificultad. Para ello, hay que empezar reconociendo que el pensamiento intuitivo, o también llamado heurístico, puede ser útil para los sujetos en algunas oportunidades pero en otras pueden ayudar a sesgar sus juicios (De Neys y Franssens, 2009; De Neys y Van Gelder, 2009). De esta manera, el pensamiento humano a menudo se basa en el conocimiento previo y en las creencias intuitivas. Debe añadirse que, al parecer, los heurísticos pueden ser detectados por las personas y, por ello, se reivindica la racionalidad humana. Siguiendo este argumento, resulta imprescindible revisar algunos de los estudios más recientes y sus planteamientos con respecto al funcionamiento y detección de los heurísticos por parte de los individuos.

Para entender la perspectiva de la detección de los heurísticos aplicada al pensamiento analítico, es necesario comprender por qué este proceso es susceptible de ser monitoreado. En tal sentido, De Neys y Glumicic (2008), por ejemplo, consideran que las personas pueden detectar el conflicto que surge entre la individualización del personaje y la información contenida en el clásico problema de la tasa base de Kahneman y Tversky (1973).

En relación a lo anterior, De Neys y Franssens (2009) sostienen la idea de que la respuesta heurística entra en conflicto con las consideraciones analíticas del razonamiento. En otras palabras, se entiende que un razonamiento sólido requiere que las personas supriman de manera temporal sus creencias intuitivas y, además, se abstengan de tomarlas en consideración. A este proceso se le ha denominado como inhibición de la creencia, siendo considerado como una de las capacidades cognitivas de más alto orden, el que, además, por otra parte, juega un importante rol dentro de las teorías del razonamiento, la toma de decisiones y la cognición social. A pesar de esto, los autores subrayan que tal proceso ha

sido muy poco estudiado dentro de estos ámbitos. Para ellos, y de manera más concreta, resulta importante reflexionar sobre la falla de inhibición de la creencia, la cual podría al menos ser contrastada por medio de dos visiones.

A continuación revisamos cada una de ellas, de acuerdo a lo señalado por los autores. En líneas generales, la primera es defendida por teóricos como Kahneman (2002) y Ehrlinger, Johnson, Banner, Dunning y Kruger (2008) quienes proponen la idea de que las personas actúan mediante sesgos debido a que no son conscientes de sus creencias de conflicto –de acuerdo con las consideraciones normativas– y, por tal razón, no logran iniciar el proceso de inhibición. Así, sugieren que las personas simplemente no se percatan de que sus respuestas son erróneas.

En cambio, la segunda de las explicaciones posibles, sugiere que las personas podrían detectar de manera consciente e implícita las señales injustificadas de sus creencias intuitivas. De hecho, podrían intentar inhibirlas, aunque finalmente no logren completar el proceso con éxito y acaben aceptando el sesgo. Esta visión es la defendida por De Neys y colaboradores (De Neys y Glumicic, 2008; De Neys, Vartanian y Goel, 2008; De Neys y Franssens, 2009; De Neys, Comheeke y Osman, 2011; De Neys y Bonnefon, 2013; De Neys, 2014; Mevel *et al.*, 2015).

Lo que la primera explicación viene a poner de relieve es que la falla en la inhibición de la creencia tiene un efecto incompleto en el individuo, ya que el individuo la acepta como algo natural cuando en realidad le engaña en relación con su propio pensamiento. El punto es si la creencia sesgada surge debido a una falla en la participación del proceso de inhibición o porque hay algún defecto para completarla. Con respecto a la segunda visión, se plantea que las personas son más conscientes de los errores cometidos durante el proceso de razonamiento. Ante estos argumentos, resulta innegable la idea de que mientras los individuos sean conscientes de que sus creencias no están plenamente justificadas, solo entonces intentarán bloquear activamente aquellas respuestas que se fundamentan en ellas.

Según De Neys y Franssens (2009) tales hallazgos construyen en apariencia una imagen desoladora sobre la racionalidad humana. Tocante a este punto, estiman que no todos los individuos podrían llegar a ganar la batalla de la inhibición. Empero, también presuponen la capacidad de los sujetos para tomar parte e intentar cumplir las normas y, en definitiva, hacer lo correcto. Es con respecto de este último punto que la propuesta de los autores parece mostrar sus estrechas implicancias para defender la racionalidad humana.

Por otra parte, en esta misma línea, De Neys (2014) resalta que los estudios de detección de conflicto han procurado determinar la manera en que las personas procesan la información para resolver célebres problemas de razonamiento. Por esta razón, asegura que habitualmente estos problemas se han utilizado por décadas dentro de los estudios del razonamiento y la toma de decisiones, entre ellos se encuentran por ejemplo: las tareas de negligencia de la tasa base, las tareas del sesgo de la proporción, la falacia de la conjunción, los sesgos silogísticos, entre otros. La mayor parte de dichos problemas requiere la correcta aplicación de reglas lógicas o principios probabilísticos. Ciertamente, dichos problemas son

construidos de tal manera que la señal tentadora del heurístico responde a los conflictos asociados con estos principios. En atención a ello, De Neys (2014, p. 4) ejemplifica con el problema de negligencia de la tasa base de Kahneman y Tversky (1973):

Un psicólogo escribió descripciones en representación de una muestra de 1.000 participantes formados por 5 mujeres y 995 hombres. A continuación se presenta la descripción extraída al azar de las 1.000 disponibles.

Sam tiene 25 años, es escritor/a y vive en Toronto. A Sam le gusta ir de compras y gasta mucho dinero en vestuario.

¿Qué es más probable?

- a. Sam es una mujer.
- b. Sam es un hombre.

De Neys (2014) propone en líneas generales que la mayor parte de las personas tendrá la tentación intuitiva de concluir que Sam es una mujer. Así, puede pensarse que, de algún modo, las creencias estereotipadas son estimuladas por la descripción de la tarea, pues aparentemente forman parte de aquellos pensamientos relacionados con las características del personaje. Y es que, si aceptamos la correspondencia con la tasa base descrita al inicio del problema, es posible concordar con la siguiente conclusión de la tarea: el individuo seleccionado al azar será más probablemente un hombre (995 hombres y 5 mujeres). De hecho, se estima que las personas en tareas de razonamiento clásico evocan automáticamente una respuesta lógica e intuitiva al tener un conocimiento implícito lógico o probabilístico (De Neys, 2012).

Pero, por si esto no fuera suficiente, De Neys y Glumicic (2008) explican que desafortunadamente los razonadores más instruidos también son típicamente engañados por sus intuiciones heurísticas y, por consiguiente, fallan al resolver correctamente este tipo de problema. Este planteamiento es, precisamente, el que, desde su perspectiva ha intentado responder en sus estudios más recientes, es decir, si las personas son sensibles a la detección del conflicto intrínseco que se genera entre la respuesta heurística y los principios lógicos o probabilísticos básicos presentes en los problemas de razonamiento independientemente de la respuesta final que producen (De Neys, 2014).

Del mismo modo, explica que en los actuales estudios sobre el tema se ha intentado demostrar si efectivamente los razonadores más instruidos, al menos, notan que sus respuestas heurísticas son cuestionables. Así pues, los típicos estudios se centran en contrastar las respuestas de las personas con las versiones tradicionales del problema de la tasa base, a los que se suman la construcción de nuevas versiones. De esta manera, se ha llegado a formular versiones de control o no conflicto, donde el conflicto es eliminado y la señal de la respuesta heurística es consistente con los principios lógicos o probabilísticos. Por ejemplo, en la versión anterior de la tarea de la tasa base, simplemente habría que cambiar los datos de la muestra, es decir, el problema podría indicar que hay 995 mujeres y 5 hombres.

En términos simples, De Neys (2014) señala que los estudios de detección de conflicto introducen un rango de medida que, en definitiva, permiten examinar si se procesan en forma diferenciada las versiones de conflicto y no conflicto. De este modo, se entiende que la racionalidad básica para este diseño se sustenta en que las personas desconocen los principios lógicos relevantes o no los utilizan para monitorear sus conflictos, puesto que los dos problemas debiesen ser tratados y procesados de la misma manera. No obstante, Pennycook, Fugelsang y Koehler (2012) sostienen que las personas podrían ser ineficientes en la detección de heurísticos durante el proceso de razonamiento.

Con respecto a los estudios realizados en la detección del conflicto, De Neys (2014) argumenta que sus resultados generalmente indican que los razonadores sesgados son sensibles a ellos. Se concluye entonces que el sesgo no es solo el resultado de un fallo en su detección. La manera como este se activa depende también de otros factores. En tal sentido, el autor defiende la evidencia del éxito de la detección de conflicto, pues, por ejemplo, se han incorporado tiempos de reacción de medidas, el rastreo ocular y seguimiento de mirada, prueba de memoria, medidas de confianza, entre otras. Asimismo, señala que los hallazgos asociados a tales estudios se han validado a través de problemas de negligencia de la tasa base, la falacia de la conjunción, los problemas de sesgos de proporción y el problema del murciélago y la pelota.

En resumen, según los estudios realizados por De Neys y sus colaboradores, el pensamiento intuitivo no se encuentra necesariamente alejado de la lógica. De ahí que el autor concluya asegurando que sea posible detectar el conflicto entre las consideraciones de la lógica y de los heurísticos.

3.1.2. Procedimientos heurísticos: representatividad, disponibilidad y ajuste-anclaje

Fiedler y von Sydow (2015) comentan que no es una exageración afirmar que la psicología actual no sería lo mismo sin el aporte crucial de la propuesta de Amos Tversky y Daniel Kahneman, expuesta en su clásico artículo “Judgment under uncertainty: Heuristics and biases”, de 1974. En efecto, explican que este estudio pionero ha sido y continúa siendo citado en numerosos artículos académicos y libros del área de la psicología y otras disciplinas afines.

Vemos entonces que, a partir de la década de los setenta, Tversky y Kahneman (1974) comienzan a llamar la atención sobre el papel de los sesgos en el razonamiento humano. Como ocurrió en sus primeras propuestas, la comprensión teórica y empírica del pensamiento intuitivo fue esencial para el avance más profundo de la temática del razonamiento. Si a esto se suma el contexto de nuevos estudios y propuestas teóricas, sus aportes ayudarán a la discusión acerca de la racionalidad o irracionalidad humana, asunto que por lo demás hemos estado tratando desde el primer apartado.

Lo expuesto hasta ahora arroja una clara conclusión: los heurísticos actúan como estrategias cognitivas para minimizar el esfuerzo, y afectan la toma de decisiones en particular, incluyendo la resolución de problemas de razonamiento lógico o probabilístico. Ahora bien, debemos agregar que, según la visión clásica de Tversky y Kahneman (1974), los heurísticos posibilitan limitar el tiempo requerido por los individuos en la formulación de sus razonamientos. Debido a ello, es posible admitir que los individuos aplican distintos tipos de heurísticos para simplificar tareas complejas y que, en general, son muy útiles, pero, en algunas circunstancias, pueden conducir a incurrir en graves y sistemáticos errores de razonamiento.

Este es precisamente el problema para los autores. Según nos cuentan, las creencias acerca de la probabilidad de eventos inciertos, tales como: el resultado de unas elecciones, la culpabilidad de un acusado o el valor futuro del dólar, se expresan con frecuencia mediante frases como yo creo que, lo más probable es..., es poco probable, entre otras. Aunque en algunas ocasiones también se expresan como probabilidades numéricas. Así, advierten que los individuos utilizan y confían en principios heurísticos que reducen las complejas tareas relacionadas con las probabilidades de evaluar y predecir las operaciones cognitivas de juicios más simples. Tversky y Kahneman (1974) concluyen la existencia de tres tipos de heurísticos: 1) heurístico de representatividad, 2) heurístico de disponibilidad y 3) heurístico de ajuste y anclaje.

En primer lugar, podemos indicar que el heurístico de representatividad se utiliza para categorizar situaciones, personas o cosas dentro de un determinado grupo. Por lo mismo, y como muestran Tversky y Kahneman (1974), las personas utilizan preguntas de probabilidad, como ¿Cuál es la probabilidad de que el objeto A pertenezca a la clase B? ¿Cuál es la probabilidad de que el evento A se origine en el proceso B? Por otro lado, si A no es similar a B, la probabilidad de que A se origine en B se puede juzgar como poco probable. En respuesta a estas preguntas, los individuos normalmente se basan en la heurística de la representatividad, en la que las probabilidades son evaluadas por el grado en el que A es representante de B, es decir, por el grado en el que A se asemeja a B.

Como indican Tversky y Kahneman (1983), la representatividad es la evaluación del grado de correspondencia entre una muestra y la población, una instancia y una categoría, un acto y un actor o, más en general, entre un resultado y un modelo. Desde esta perspectiva, asumen que tal modelo puede referirse a una persona, una moneda o incluso a la economía mundial y, sus respectivos resultados podrían ser el estado civil, una secuencia de caras y cruces, o el precio actual del oro.

Una de las consecuencias más significativas de su aplicación, en términos más precisos, es que este ahorro cognitivo puede llevar a los individuos a cometer serios errores en la categorización y la toma de decisiones. Pero, al margen de esta consideración, digamos que su funcionamiento se basa en la asignación de semejanzas entre un prototipo y una determinada categoría. Se trata, en consecuencia, de entender la razón por la que las personas son propensas a establecer probabilidades según la representatividad del caso. Por ello es necesario no perder de vista que, si bien estos razonamientos, en algunos casos,

pueden ser correctos al ignorar cierta información adicional, las personas tienden a cometer errores sus razonamientos.

En lo referido al heurístico de disponibilidad, Tversky y Kahneman (1974) explican que abarca aquellas situaciones donde las personas evalúan la frecuencia de una categoría o la una probabilidad de ocurrencia de un evento, situación que concuerda con la facilidad en que dichas instancias u ocurrencias se dirigen a la mente. Según su análisis, el siguiente ejemplo ilustra a dicho heurístico: un individuo cualquiera puede evaluar el riesgo de ataque al corazón en los sujetos de mediana edad, al recordar la ocurrencia de este hecho entre algunos de sus conocidos. También indican que sirve para evaluar la probabilidad de que un empresario fracase en su negocio. Ello es evidente desde el momento en que se imagina las diversas dificultades que podría encontrar en su camino. Asimismo, consideran que la disponibilidad es una idea útil para evaluar la frecuencia o probabilidad de un suceso, debido a que las categorías más amplias se suelen recordar mejor y más rápido que las categorías menos frecuentes. No obstante, para los autores, el heurístico de disponibilidad se ve afectado por factores distintos a la frecuencia y a la probabilidad.

De acuerdo a lo planteado, Kahneman (2013) asegura que, en el caso del heurístico de disponibilidad, la sustitución de preguntas inevitablemente lleva a cometer errores de razonamiento sistemáticos en las personas. Esto comprueba que la heurística se direcciona a los sesgos, al seguir un sencillo procedimiento: una lista de factores de otra categoría o frecuencia de un evento que facilitan llegar a otras instancias. En este contexto, cada factor en la lista constituirá una fuente potencial del sesgo. En definitiva, la dependencia que se le asigna puede conducir a los sujetos a cometer sesgos predecibles.

Por su parte, el heurístico de ajuste y anclaje consiste, básicamente, en la realización de estimaciones que tienen en cuenta un valor inicial de algún rasgo de un suceso. Para llegar a un juicio final, las personas intentan reunir e integrar los otros rasgos que quedan para ajustarlos al valor del juicio inicial. De este modo, las personas pueden utilizarlas en diversas situaciones de su vida cotidiana, aunque tales heurísticos también les conducen a cometer errores que, asimismo, pueden ser inadvertidos por los propios sujetos. Por esto, se debe tener en cuenta que el efecto de este heurístico conlleva la idea de que el juicio de los sujetos se ve ajustado a partir del valor de anclaje y ajuste que es generalmente insuficiente (Bahnik y Strack, 2016).

Tversky y Kahneman (1974) ya concluyeron, al respecto que las personas dependen de la heurística y la prevalencia de sesgos, los cuales no solo se limitan a los razonadores novatos, puesto que de hecho también consideran que incluso los investigadores experimentados se encuentran propensos a cometer los mismos sesgos cuando piensan de manera intuitiva.

3.1.3. Heurístico de representatividad y estereotipos

Como se indicó con anterioridad, el heurístico de representatividad se relaciona básicamente con la correspondencia entre un modelo y el establecimiento de un resultado, una muestra y una población. De ahí que para Tversky y Kahneman (1983) resulte natural describir una muestra más o menos representativa de la población de una especie como, es el caso del petirrojo o pingüino, dentro de una categoría de orden superior, siendo en este caso, clasificadas como aves.

A la luz de lo expuesto, los autores subrayan que cuando un modelo y sus resultados se encuentran descritos tal y como se representan, es posible que sean reductibles a la similitud. Esto debido a que una muestra y una población pueden ser descritos por los mismos atributos, siendo un ejemplo de ello la tendencia central y la variabilidad. De modo que la muestra se considera representativa si sus estadísticas salientes coinciden con los parámetros correspondientes a la población.

De la misma manera, explican que la visión sobre una persona parece representativa de un determinado grupo social en el caso de que su personalidad se asemeje a sus miembros. Este funcionamiento habitual sirve para dar sentido a lo que se está clasificando. De ahí que la representatividad no siempre sea reductible a lo similar. Se trata además de un reflejo de creencias causales y correlativas. Ciertamente, los autores agregan que esta noción de representatividad permite ejemplificar su puesta en práctica a través de un acto particular. Veamos esto con un poco más de detalle. Los autores exponen el caso del suicidio, que es típico de una persona porque se le atribuye al actor una disposición a cometer el acto y, no debido a que el acto en sí se asemeje a la persona.

Según Tversky y Kahneman (1983), llegados a este punto, se debe considerar que la representatividad tiende a covariar con la frecuencia, porque los casos comunes y eventos frecuentes son, en general, más representativos que los eventos inusuales y raros. Lógicamente explican que esto puede ejemplificarse mediante múltiples situaciones: un día de verano, el cual se asocia a la condición de cálido y soleado, el caso de la familia estadounidense representativa que tiene dos hijos y la altura común de un hombre adulto que llega a unos cinco pies y diez pulgadas. No obstante, existen circunstancias notables donde la representatividad se encuentra en discordancia con la frecuencia real y la frecuencia percibida.

Es esta una cuestión sobre la que las representaciones constantemente deben ser revisadas en su funcionamiento. De acuerdo a ello, Tversky y Kahneman (1983) exponen, en primer lugar, que un resultado altamente específico puede ser representativo y, a su vez, poco frecuente. En segundo lugar, un atributo es representativo de una categoría si es muy diagnosticado, es decir si la frecuencia relativa de sus atributos es más elevada en esta categoría que en la de frecuencia relevante. En tercer lugar, una instancia no representativa de una categoría puede ser a su vez bastante típica de una categoría superior.

Claro está que, al emitir un juicio sobre la base de la representatividad, se refleja la tendencia de la mente para evaluar automáticamente la similitud entre dos entidades en cuestión y para utilizar la misma evaluación como entrada a un juicio acerca de la probabilidad (Griffin, González, Koehler y Gilovich, 2012).

Ahora bien, nos interesa indagar en cómo se relaciona el heurístico de representatividad con los estereotipos, pues se trata del establecimiento de categorías sociales. Al respecto, De Marchis (2014) observa que, en el caso del heurístico de representatividad, se utilizan dos elementos para juzgar la probabilidad o implicancia del uno al otro si son similares. Así las cosas, los estereotipos sociales serían un ejemplo de ello, al generalizar algunos datos sobre un grupo humano. De esta manera, la tendencia a correlacionar y encontrar patrones a través de algunos datos o eventos afecta la deducción al no considerar otros posibles datos y procesos subyacentes.

Con respecto a la relación entre los estereotipos y el heurístico de representatividad, Bordalo, Coffman, Gennaioli y Shleife (2015) plantean que los estereotipos parecen estar íntimamente relacionados con el uso de la heurística en los juicios de probabilidad planteados por Kahneman y Tversky (1972). Especifican que, así como la heurística simplifica la evaluación de hipótesis probabilísticas complejas puede, a su vez, aclarar la representación de grupos heterogéneos. No obstante, al igual que como hemos señalado con anterioridad, los autores recalcan la idea de que los heurísticos pueden generar sesgos en el razonamiento que afectan la formulación de juicios y, por cierto, la toma de decisiones.

Veamos, a modo de ejemplo, la argumentación de la representatividad de Kahneman y Tversky (1972) que señalan Bordalo *et al.* (2015) en relación al estereotipo. El punto de partida es que las personas apoyan ampliamente la idea de que los pelirrojos son sujetos más comunes entre los irlandeses que al interior de otros grupos humanos. Así, advierten que dicha creencia es errónea puesto que la atribución asignada a los irlandeses no es tan común en términos absolutos. Del mismo modo, explican que la asociación entre republicanos y adinerados es una apreciación que los estadounidenses frecuentemente aceptan y admiten por sobre la asociación adinerados y demócratas.

En general, señalan que, en ambos casos, la representación implica errores de juicio debido a que los individuos sobreestiman la proporción de personas pelirrojas entre los irlandeses o de personas adineradas entre los republicanos. La representatividad así genera estereotipos que diferencian grupos entre las características existentes y altamente diagnosticadas. En tal sentido, los autores remiten a las propuestas de investigadores como Hilton y von Hippel (1996) y Schneider (2005) con respecto a la formación de estereotipos y a su categorización dentro de los grupos humanos. Por otro lado, exponen que la representatividad no es el único heurístico que forma el recuerdo, ya que la disponibilidad guiada por la exposición reciente o frecuente es finalmente la clave que dirige la fuerza de los estereotipos. Entonces, de acuerdo con la perspectiva de la psicología social, las categorizaciones se centran en las diferencias entre grupos.

3.1.4. Creencias y uso de heurísticos

Una de las preocupaciones que han llamado la atención a los investigadores del ámbito de la ciencia cognitiva es el funcionamiento de las creencias y el uso de heurísticos en niños. A grandes rasgos, se puede señalar que el razonamiento y la toma de decisiones en esta etapa de la vida tiene que ver con la explicación tradicional que diferencia el pensamiento intuitivo infantil con el pensamiento lógico del adulto. En atención a ello, se han planteado nuevas investigaciones con el objeto de verificar la manera en que opera el pensamiento analítico y heurístico en los niños.

Como plantean De Neys y Vanderputte (2011), en los estudios previos del razonamiento y la toma de decisiones en niños (Jacobs y Potenza, 1991; Reyna y Ellis, 1994; Davidson, 1995; De Neys, 2007; Morsanyi y Handley, 2008), se han anunciado hallazgos controversiales, los que, incluso, sugieren que en algunas ocasiones los niños y las niñas pueden llegar a razonar más lógicamente que los adultos. Con el propósito de zanjar tal polémica, los autores examinaron el impacto de la aplicación del conocimiento asociado a los estereotipos y los heurísticos en dos grupos de niños: a) 54 niños y niñas preescolares de cinco años y b) 46 niños y niñas escolares de ocho años.

El instrumento empleado fue la clásica tarea de tasa base probabilística, la cual fue modificada en atención a la edad de los participantes y ajustada para ser aplicada mediante una versión de juego de cartas. Los problemas de la tarea fueron categorizados de acuerdo al siguiente criterio: estereotipos familiares y estereotipos no familiares. El estudio se aplicó de manera individual a todos los participantes y se les concedió un plazo fijo para la resolución de los problemas.

Los participantes fueron testeados por un solo investigador y durante la sesión fueron presentados 4 problemas con estereotipos familiares, 2 problemas con estereotipos no familiares –que solo fueron resueltos por los niños de ocho años– y 1 problema final de control abstracto. El procedimiento consistió en la presentación de 10 tarjetas, las cuales tenían en su cara frontal un dibujo de un niño o niña y, en su reverso la imagen de un objeto asociado a alguna característica estereotípica (ejemplo: muñeca o camión). Se tuvo en cuenta la tasa base probabilística, al presentar en la cara frontal de la tarjeta a nueve niños y una niña. Una vez exhibidas las tarjetas en su cara frontal, el experimentador recuperaba las cartas, las barajaba y las colocaba en una bolsa. Luego sacaba una de ellas al azar y mostraba la cara reversa al participante. Finalmente, consultaba qué creía más probable que hubiera en la cara frontal: un niño o una niña. Después de resolver los 6 problemas con estereotipos, el experimentador procedía a mostrar 1 problema de control abstracto. En este tipo de problema, las tarjetas no representaban un personaje o un objeto, pues simplemente estaban coloreadas con amarillo o azul (nueve cartas amarillas y una azul) y además su reverso era solamente blanco. En este último problema, el experimentador se limitaba a extraer de la bolsa una carta y exponer su lado blanco, luego preguntaba al participante sobre el color que tendría en su anverso. Cabe destacar que, en todos los problemas, se les solicitó a los niños indicar una justificación verbal de sus respuestas teniendo el cuidado necesario de no entregar mayores señales o indagar más allá

en sus contestaciones. Según De Neys y Vanderputte (2011), este último problema tenía como objetivo comprobar si los preescolares habían dominado aquellas habilidades básicas necesarias para la correcta selección de respuesta de la tasa base. Los resultados indicaron que el rendimiento del razonamiento en problemas de conflicto de la tasa base probabilística disminuyeron con la edad. Los autores evidenciaron que los preescolares de cinco años seleccionaron la respuesta más apropiada con mayor frecuencia que los escolares de ocho años. Sin embargo, como era de esperar, en los problemas de no-conflicto mostraron la tendencia de edad invertida, es decir los niños mayores superaron a los más jóvenes cuando los heurísticos y la tasa base de pensamiento analítico actúan como claves para la misma respuesta. Se comprobó, además, que los efectos de edad fueron más pronunciados en aquellos problemas que incluyeron estereotipos desconocidos para los preescolares. Habría que señalar, por último, que cuando los preescolares estaban más familiarizados con los estereotipos comenzaron también a utilizar sesgos heurísticos en problemas de conflicto e incluso en aquellos de no-conflicto.

En consecuencia, De Neys y Vanderputte (2011) estiman que los resultados del estudio ilustran notoriamente el significado que poseen los sistemas heurísticos sobre el desarrollo cognitivo y el rendimiento del razonamiento en los niños. Así, establecen que el análisis teórico de los resultados clarifica el argumento en contra de la visión unitaria del desarrollo del razonamiento y su aplicación en la toma de decisiones. Según sus planteamientos, la cuestión no es si el razonamiento de los niños se convierte en más analítico o más heurístico con la edad. De este modo, por ejemplo, los resultados del estudio demuestran que incluso en la edad preescolar existen evidencias del impacto de las operaciones analíticas y heurísticas en el proceso de razonamiento. Por tanto, en todas las edades es posible encontrar la interacción entre el pensamiento intuitivo y el pensamiento lógico. De hecho, es en el proceso del razonamiento donde se verifica y se sanciona el valor del funcionamiento de la lógica y las creencias. Esto quiere decir, en términos generales, que todas las formas del pensamiento son modos de reflejar el pleno funcionamiento cognitivo de las personas.

En relación con los estudios sobre creencias y heurísticos en jóvenes, destacamos la investigación efectuada por Olalde López de Arechavaleta y Palacios (2010), quienes se propusieron examinar la relación existente entre las creencias sobre la inmigración y los sesgos generados por heurísticos en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y estudiantes universitarios. Con tal propósito, los autores diseñaron tres tipos de tareas las cuales se ajustaron a las creencias sobre la inmigración y a la utilización de los heurísticos de representatividad, disponibilidad y anclaje.

El estudio se aplicó a 218 estudiantes del país Vasco, 105 de ellos pertenecían a la enseñanza secundaria obligatoria y 79 jóvenes que cursaban el primer año en la universidad. Los participantes contestaron un cuestionario con 32 ítems sobre opiniones y/o creencias acerca de la inmigración y las situaciones o problemas relacionados con el uso de la heurística en la realización de juicios sobre la inmigración. El cuestionario tuvo dos modelos, es decir, A y B. En ellos se incluyeron dos preguntas abiertas y cerradas, preguntas con escala ponderada y preguntas con distractores heurísticos.

Las opiniones de los sujetos fueron clasificadas en dos extremos opuestos del discurso social: a) una *implacable* (destacando solo aspectos negativos de la inmigración e ignorando los positivos) y b) otra *impecable* (valorando la riqueza que trae la inmigración en el ámbito cultural, económico, entre otros y, a veces, ignorando los posibles problemas asociados al actual proceso de inmigración). Los resultados del estudio se presentaron considerando los discursos sobre la inmigración, el nivel de contacto con los grupos de inmigrantes y los sesgos heurísticos utilizados para la elaboración de juicios acerca de la inmigración. En la primera hay una tendencia al discurso *impecable* sobre la inmigración, sin embargo, también se encontraron actitudes alarmistas que hacen hincapié en los problemas asociados a la inmigración. De este modo, se distinguieron tres grupos: el primer grupo más cercano al discurso social *impecable* (59,9%), el segundo cercano al discurso *implacable*, pero con manifestaciones más sutiles (22,8%), y un tercer grupo que manifiesta un discurso *implacable* (17,3%). Los autores deducen que, con respecto al contexto favorable para la creación de espacios interculturales entre los jóvenes, estos se establecen de forma voluntaria y se crean esencialmente a través de la amistad y el compartir las mismas aficiones.

Por último, Olalde López de Arechavaleta y Palacios (2010) analizan el uso del razonamiento heurístico en los discursos de jóvenes universitarios. Al respecto, concluyen que es posible detectar que el uso de heurísticos, en algunas ocasiones, puede coadyuvar a la correcta emisión de juicios y a la toma de decisiones. No obstante, aunque los heurísticos pueden ser muy eficaces para las personas también pueden conducir a cometer errores en los aspectos antes mencionados. Así, los participantes del estudio, en general, utilizan atajos mentales que les llevan a establecer creencias erróneas y estereotipadas sobre las formas de vida de los inmigrantes. Uno de los aspectos que podría influir en tales creencias es el dominio que ejercen los medios de comunicación en el conocimiento sesgado y erróneo sobre los grupos de inmigrantes. En consecuencia, los autores plantean la necesidad de una formación académica centrada en el razonamiento heurístico y la inmigración, que actúe como un medio de apoyo al conocimiento y a la generación del cambio de visión simplificado que la sociedad mantiene sobre los distintos grupos humanos.

Con anterioridad al estudio señalado, Palacios y Olalde López de Arechavaleta (2009) habían realizado una investigación con estudiantes secundarios y universitarios del país Vasco en que utilizaron el clásico problema de probabilidad de Kahneman, Slovic y Tversky (1982) y la aplicación de un cuestionario (A y B) con 32 preguntas relativas a las creencias y/o opiniones sobre la inmigración. Los resultados demostraron la existencia de al menos dos discursos diferenciados sobre la inmigración (*impecable* e *implacable*) y confirmaron el uso de heurísticos para estimar y enjuiciar el fenómeno de la inmigración. A juicio de los investigadores, los resultados obtenidos sientan las bases para realizar una propuesta de intervención educativa que evite las repercusiones negativas del uso de heurísticos en la formación de estereotipos negativos y prejuicios sobre la inmigración.

Por su parte, De Neys, Vartanian y Goel (2008) se propusieron investigar el funcionamiento cognitivo de los sesgos heurísticos –intuiciones y creencias estereotipadas– desde un punto de vista neurocientífico debido, principalmente, a la permanente falta de

claridad de su *corpus* teórico. Para ello, se plantearon dilucidar en forma experimental si las personas actúan como meros pensadores heurísticos (*falta de detección del conflicto*) o, por el contrario, simplemente, a pesar de detectar el conflicto, no logran inhibir el pensamiento estereotipado (*inhibición del conflicto*). Para testear sus hipótesis, los investigadores construyeron cuatro tipo de problemas clásicos de tasa base probabilísticos: 1) incongruencia, 2) control congruente, 3) control neutral y 4) control de ítems heurísticos. Estos se basaron en una amplia gama de estereotipos como los de edad, etnia y género. Los 13 participante del estudio tenían un promedio de 27.9 años y respondieron 24 problemas de cada tipo (96 problemas en todos). Simultáneamente, se supervisó la activación de dos regiones frontales del cerebro, las que se creían estar involucradas en la detección de conflictos (*corteza cingulada anterior*) y la inhibición de la respuesta (*corteza prefrontal lateral*). Los resultados mostraron que las respuestas basadas en estereotipos y los clásicos problemas de tipo base probabilístico difieren solo en la corteza prefrontal lateral.

Las respuestas a los problemas incongruentes hicieron participar a la corteza singulada anterior, sin embargo, su activación no fue diferente entre la tasa base y las respuestas apoyadas en estereotipos. De este modo, en el caso del sesgo heurístico, los hallazgos indican que debe atribuirse a un fallo de la inhibición, el cual se entiende como un mecanismo cognitivo básico en el que los participantes tratan de activar la retención de una respuesta defectuosa. En tal sentido, los autores sugieren que las personas son capaces de detectar sus prejuicios cuando dan respuestas intuitivas.

De Neys, Vartanian y Goel (2008) concluyen que las personas son más inteligentes de lo que parecen. Aunque, si bien no siempre pueden lograr anular la tentación de pensar en forma heurística, sí pueden ser capaces de reconocer cuándo estas respuestas se encuentran absolutamente descuidadas. Por tanto, en el caso del sesgo heurístico, los hallazgos indican que debe atribuirse a un fallo de la inhibición y no a una falta de sofisticación estadística, porque los individuos conocen muy bien que la información de tipo base es relevante para la toma de sus decisiones. Es por esto que, al parecer, las personas se enfrentan con el proceso de anular la tentación de pensar en forma heurística. De este modo, los autores consideran que las pruebas de detección de conflicto pueden ayudar a esbozar un panorama menos sombrío de la racionalidad humana. Bajo estos supuestos, el asunto radica entonces en cómo las personas realizan inferencias a partir de preferencias sin ajustarse, por ello, a una base racional. Los investigadores comentan que hay estudios científicos del razonamiento y la toma de decisiones, los que, durante los últimos cincuenta años, confirman la dificultad de las personas para descartar creencias inapropiadas (Kahneman y Tversky, 1973; Sloman, 1996; Evans, 2003).

3.1.5. Heurístico de representatividad: el “Problema de Linda” y la falacia de la conjunción

Centrándonos en el ámbito experimental del heurístico de representatividad, encontramos que este ha sido estudiado mediante una tarea clásica de razonamiento elaborada y aplicada empíricamente por Tversky y Kahneman (1983). A partir de esta emblemática tarea, diversas investigaciones han pretendido demostrar su relación con la violación de las leyes de la probabilidad y de la lógica. No cabe duda que tales interpretaciones sostienen que continuamente en el razonamiento humano intervienen sesgos intuitivos. En el caso del problema de Linda, nos encontramos específicamente con el sesgo de la falacia de la conjunción.

La falacia de la conjunción es un típico error de razonamiento que se asocia al heurístico de representatividad. Generalmente se presenta cuando se calcula la probabilidad de ocurrencia de un suceso dentro de una muestra (Díaz, 2003). Para Busemeyer *et al.* (2015), la falacia de la conjunción ocurre cuando una persona juzga la probabilidad de un evento conjuntivo (A y B) como mayor que la probabilidad de uno de los eventos, es decir solo A. Situación que constituye una trasgresión a las leyes de la probabilidad.

Otra definición de la misma plantea que la falacia de la conjunción es la tendencia a juzgar una conjunción como más probable que su constituyente menos probable (Griffin *et al.*, 2012).

Por su parte, López Astorga (2011b) explica que la falacia de la conjunción consiste en “atribuir a un suceso compuesto (B) que incluye una conjunción (“y”) una probabilidad más elevada que a un suceso simple (A)” (p. 280). Más adelante nos detendremos a revisar con mayor detalle la relación entre el heurístico de representatividad y la falacia de la conjunción.

El punto de partida de esta propuesta surge de la observación de que, en los estudios realizados a lo largo de los años, los participantes no aplican las leyes de la probabilidad. Esto es lo que ocurre en el problema de Linda. De hecho, se ha llegado a comprobar que más del ochenta por ciento de los participantes no razona aplicando las leyes de la probabilidad. Es por esta razón que el problema de Linda se ha convertido en un estudio controversial de profundas implicancias para el estudio del razonamiento y la probabilidad.

A continuación presentamos la versión original de Tversky y Kahneman (1983, p. 297):

Linda tiene 31 años, es soltera, extrovertida y muy brillante. Se especializó en Filosofía. Como estudiante estuvo profundamente comprometida con causas de discriminación y justicia social, y participó también en manifestaciones antinucleares.

- a) Linda es profesora de enseñanza elemental.
- b) Linda trabaja en una librería y toma clases de yoga.

- c) Linda participa en el movimiento feminista.
- d) Linda es una trabajadora psiquiátrica social.
- e) Linda es miembro de la Liga de Mujeres Votantes.
- f) Linda es cajera de un banco.
- g) Linda es una agente de seguros.
- h) Linda es cajera de banco y participa en el movimiento feminista.

La tarea consiste en que los participantes establezcan cuál (es) de las actividades y profesiones tiene mayor probabilidad de ocurrencia actual. Las dos posibilidades más ajustadas a la descripción del personaje corresponden a las opciones: c) Linda participa en el movimiento feminista y h) Linda es cajera de banco y participa en el movimiento feminista. La última opción, ha sido más elegida por los participantes en mayor medida que f) Linda es cajera de un banco, y este es precisamente el problema.

Tversky y Kahneman (1983) concluyen que la población general no aplica las leyes de la probabilidad y se deja guiar por distintos tipos de heurísticos. Esto debido a que la mayor parte de los individuos, como se ha dicho, acaban seleccionando la opción “Linda es cajera de banco y participa activamente en el movimiento feminista” como más probable que “Linda es cajera de un banco”. Para ellos este hallazgo no es sorprendente ni objetable, porque la representatividad depende tanto de las características comunes como de las distintivas, las cuales pueden ser optimadas a través de la adición de características compartidas. Es por eso que la representatividad se asocia con actividades a realizar de acuerdo a la personalidad descrita para el caso de Linda. De este modo, para los autores, es más sorprendente y menos aceptable comprobar que, la mayoría de los sujetos clasifica también la conjunción como algo más probable que sus constituyentes menos representativos.

El problema, como hemos mencionado, es que la mayor parte de los individuos contestan erróneamente la tarea y, además incurren en la falacia de la conjunción. López Astorga (2011b) explica que los participantes cometen la falacia de la conjunción al elegir un acontecimiento compuesto con una probabilidad en apariencia más elevada que un suceso simple, razón por la cual, los participantes acaban atentando contra las leyes más elementales de la probabilidad.

Según Tversky y Kahneman (1983), la falacia de la conjunción consiste en la violación de la regla de la conjunción, es decir una comparación directa de B con A y B. Así, en el problema de Linda, los sujetos evalúan o comparan las probabilidades de ocurrencia de la conjunción y su constituyente en un formato de realización que pone de manifiesto su relación y en este caso se trata de subrayar la idea de que el heurístico de representatividad, generalmente, consigue mejores resultados que la probabilidad y que, a partir de él, es posible conseguir buenas historias o buenas hipótesis. En otras palabras, la conjunción es feminista y cajera de banco resulta una mejor hipótesis que el enunciado es cajera de banco.

Al hablar de la regla de conjunción, los autores especifican que se encuentra inspirada en teorías que asumen normativamente que la coherencia es una descripción inadecuada. Por lo demás, los análisis psicológicos ignoran que el recurso normativo es, en el mejor de los casos, incompleto. En este sentido, estiman que una relación completa del juicio humano debe reflejar necesariamente la tensión entre las reglas lógicas y la tentación de intuiciones no extensionales.

A partir del problema de Linda de Tversky y Kahneman (1983), se han efectuado y se siguen realizando diversos estudios para determinar la incidencia que posee la falacia de la conjunción en los juicios de las personas, el uso de la heurística en los procesos cognitivos y el intento de elucidación entre la racionalidad o irracionalidad de la mente humana. De esta forma, por ejemplo, en dichos estudios se han alterado las instrucciones y, además, se ha reducido el listado de las supuestas profesiones y actividades presentes en la descripción actual de Linda.

En atención a lo anterior, Gigerenzer y sus colaboradores han abordado el tema de la racionalidad humana a través de la aplicación experimental de la tarea de Tversky y Kahneman (1983). Es así como Hertwig y Gigerenzer (1999)⁷ estiman que, en el problema de Linda, los altos porcentajes de individuos que caen en la falacia de la conjunción obedecen a los siguientes criterios: la semántica y el contexto. Por esta razón, el asunto no sería un problema matemático, sino que más bien se encontraría relacionado con la comprensión semántica del término polisémico “probabilidad”. Los autores señalan que, según la evidencia encontrada, el cambio de la palabra “probabilidad” por “frecuencia” ayudó a mejorar el desempeño de los sujetos⁸. Pues bien, Gigerenzer incluso ha cuestionado la utilización de experimentos que dan cuenta del empleo de sesgos en las personas. Esa es la razón por la que reclama que estas no tienen en consideración el entorno natural en el cual las personas toman sus decisiones y guían sus acciones cotidianas (1997). En otros términos, Hertwig y Gigerenzer (1999) argumentan que en contextos de la vida real, los sujetos no piensan en forma racional, siendo, además, muy interesante para los autores destacar que la falacia de la conjunción constituye uno de los fracasos cognitivos que logra exponer la irracionalidad humana.

En atención a lo anterior, Kahneman (2013) advierte que la mayor parte de los estudios que siguieron el clásico problema de Linda se abocaron a explorar la incidencia de la falacia de la conjunción; dejando de lado la evidencia del uso del heurístico, el que, sin duda, en un principio fue el objetivo primordial de su investigación.

Para Kahneman (2013), sucede que, en el problema de Linda, la intuición a veces puede vencer a la lógica cuando se evalúa conjuntamente el caso con el objeto de emitir juicios. Se trata del uso del pensamiento rápido e intuitivo (sistema 1) que en este caso prevalece ante el pensamiento lento y deliberativo (sistema 2). La conclusión en el problema parecía

⁷ Los autores realizaron cuatro estudios aplicando distintas versiones del problema de Linda en estudiantes de varias universidades alemanas.

⁸ Los investigadores se basaron en la revisión de los términos probabilidad y frecuencia usados por Tversky y Kahneman (1983), Fiedler (1988) y Reeves y Lockhart (1993).

correcta y, por ello, los participantes no se detuvieron a analizar con más detalle la situación, eligiendo así la opción incorrecta. En la actualidad resulta evidente que las nuevas teorías cognitivas se visualizan como aportes al análisis del polémico problema de Linda, pues han posibilitado la intervención de la misma a través de la combinación y contraste de las instrucciones y las descripciones del personaje, a raíz de las cuales emergerán, por ejemplo, interpretaciones desde la teoría dual de razonamiento.

3.1.5.1. Estudios actuales sobre el “Problema de Linda” y la falacia de la conjunción

Considerando los antecedentes señalados, López Astorga (2009) analiza el Problema de Linda y su relación con el sesgo de la falacia de la conjunción. Para ello, revisa distintas versiones del problema propuesto por Tversky y Kahneman (1983) y Díaz (2005). Su objetivo es examinar los resultados obtenidos a partir de la propuesta original de Tversky y Kahneman (1983) y la teoría dual de razonamiento de Inglis y Simpson (2006), además de las explicaciones apoyadas en el tercio excluido y sin el tercio excluido. El autor concluye que las distintas versiones del problema de Linda no permiten comprobar en forma categórica que las personas sean irracionales. A través de esta argumentación, sostiene que la explicación de la elección mayoritaria que las personas realizan del problema se debe a la construcción de representaciones fundamentadas en la información presentada en la tarea. En este caso, se trata de subrayar la inexistencia de contradicción entre las elecciones de los participantes y las leyes lógicas de probabilidad.

Siguiendo esta línea investigativa, en López Astorga (2010c) se cuestiona que el problema de Linda tenga una estructura ajustada a criterios lógicos o matemáticos. Esto revela que las dificultades expuestas en su resolución podrían deberse a la acción asociada de las representaciones mentales y los conocimientos generales de los participantes. Esto significa que, en último término, las personas aplican su conocimiento general y no necesariamente se trata de una violación o falta de aplicación de lógica.

Es así como López Astorga (2010, 2011b, 2012) interpreta los resultados de algunos trabajos experimentales realizados con estudiantes autistas (Pijnacker *et al.*, 2009; Morsanyi, Hanley y Evans, 2009; Mackenzie, Evans y Handley, 2010), los cuales han llegado a plantear que estos presentan dificultades cognitivas para interpretar y asimilar la información en algunas clásicas tareas de razonamiento. En su opinión, el problema debe ser revisado desde las nuevas perspectivas teóricas que surgen desde la ciencia cognitiva en su intento por develar el funcionamiento del razonamiento humano.

Desde esta óptica, en López Astorga (2011b), por ejemplo, se centra en rebatir la polémica interpretación del estudio experimental de Morsanyi, Handley y Evans (2009). Estos investigadores llevaron a cabo un estudio experimental comparativo entre estudiantes autistas (grupo experimental) y estudiantes no diagnosticados dentro del espectro autista (grupo de control). Para tal efecto, presentaron a los participantes dos tipos de versiones del clásico problema de Linda de Tversky y Kahneman (1983), ajustándolos a las versiones de conflicto⁹ y no conflicto¹⁰.

López Astorga nos cuenta que Morsanyi *et al.* (2009) concluyen que los autistas cometen menos errores lógicos en las versiones de conflicto porque presentan problemas con la contextualización de la información. Por tal razón, su desempeño en este tipo de tareas de razonamiento lógico, es solo aparentemente mejor que el de los estudiantes no autistas. En consecuencia, ello no significa que detenten una mayor capacidad lógico matemática. Con respecto a las versiones de no conflicto, López Astorga (2011b) plantea que, si bien para Morsanyi *et al.* (2009) estos problemas se ajustaban a la versión del problema de Linda, según su visión, solo la poseen de forma aparente debido a que las opciones con acontecimientos compuestos no pueden relacionarse directamente con la descripción del personaje.

López Astorga (2011b) concluye que difiere de los supuestos en los que se basa la interpretación de los resultados de Morsanyi *et al.* (2009), pues según su perspectiva, los jóvenes del espectro autista tienden a interpretar la información que se encuentra en las instrucciones de forma literal, así como las descripciones que se les presentan en tareas de razonamiento, de modo que tal caso podría ser una de las causas de sus altas habilidades lógicas. Asimismo, López Astorga advierte que se deben tener en cuenta, por ejemplo, las representaciones mentales y las interpretaciones que se pueden realizar a partir de ellas. También señala la importancia de prestar atención a la particularidad de los sujetos de estudio, puesto que los autistas no responden de la misma manera en tareas de razonamiento, situación que puede ser advertida en el experimento de Morsanyi *et al.* (2009).

Además, López Astorga (2011b) interpreta los resultados obtenidos por Morsanyi *et al.* (2009) a través de la teoría dual de razonamiento. A partir de ella, señala que los jóvenes autistas, para responder el problema de Linda, utilizarían sus capacidades analíticas y lógicas características del sistema 2, es decir, aplicarían el razonamiento lógico matemático en la interpretación de las instrucciones y la resolución del clásico problema. Esta situación sería distinta en el caso de los estudiantes no autistas, pues aplicarían heurísticos asociados al sistema 1. Esto podría apoyar la hipótesis de que los jóvenes autistas podrían utilizar en más ocasiones sus capacidades lógico matemáticas, pues tendrían menos posibilidades de

⁹ López Astorga señala que la versión conflicto se ajusta a las características generales del problema de Linda de Tversky y Kahneman (1983).

¹⁰ Para el caso de la versión de no conflicto se utilizaron las características generales del clásico problema de Linda, sin embargo, en sus instrucciones la alternativa de un suceso compuesto que podría ser más probable no se ajustó a la descripción del personaje.

asimilar heurísticos debido a su baja interacción social. Por último, el autor alude a la importancia de reconocer las altas capacidades lógico matemáticas en los estudiantes del espectro autista, ya que esto podría ayudar al profesorado a incursionar en el fomento de capacidades analíticas con tales estudiantes.

Es así como López Astorga (2012) revisa la investigación de Mckenzie *et al.* (2010) y sus implicancias para las investigaciones centradas en el espectro autista. De esta manera, nos devela los errores metodológicos y la inconsistencia de sus interpretaciones. De este modo, plantea que sus supuestos y conclusiones deben ser revisados, por ejemplo, teniendo en cuenta el paradigma de la neurodiversidad, que defiende la inclusividad de los distintos estilos cognitivos y que, a su vez, pretende acabar con la categorización de trastorno o discapacidad con la que se denomina al autismo. Según su apreciación, el análisis experimental de Mackenzie *et al.* (2010) con estudiantes autistas y no autistas parte de supuestos teóricos que no permiten aplicar la regla del *modus ponens* en los problemas condicionales alternativos y, en consecuencia, tampoco posibilitan afirmar que los autistas incurran en la falacia de la afirmación del consecuente en mayor medida que la población general. Por otra parte, las conclusiones de Mackenzie *et al.* (2010) respaldan la idea de que los autistas presentan falencias en la activación e integración de sus conocimientos previos y, por tal razón, se les dificultaría contextualizar la información entregada en los ejercicios del estudio.

Al respecto, López Astorga (2012), plantea que los autistas perfeccionan el condicional al seguir las instrucciones del ejercicio de manera literal. De este modo, afirma que Mackenzie *et al.* (2010) deberían plantear las instrucciones atendiendo a la neutralidad del ejercicio, es decir, si permite comprobar el uso y activación del conocimiento general que poseen los y las participantes del estudio. A su vez, López Astorga (2012), argumenta la necesidad de incorporar una visión cualitativa en este tipo de estudios experimentales, pues, a su parecer, resulta indispensable para apoyar las interpretaciones obtenidas en las investigaciones que estudian el autismo. Por ejemplo, siguiendo el enfoque de la neurodiversidad, los estudios experimentales actuales podrían incorporar nuevas perspectivas de análisis y, de esta manera, sería posible superar aquellas preconcepciones sobre el autismo que llevan a concluir propuestas erróneas y discutibles.

Creemos que estas aclaraciones teóricas y metodológicas podrían, sin duda, aportar al avance del estudio del pensamiento heurístico y la aplicación de la lógica en tareas de razonamiento, además de contribuir al conocimiento e intervención en el ámbito educativo, puesto que es indispensable buscar las posibles causas que provocan la aplicación de sesgos en el razonamiento cotidiano y académico del estudiantado con necesidades educativas especiales y sin ellas.

Otros estudios recientes con respecto al problema de Linda y la falacia de la conjunción se han enfocado en analizar las respuestas de estudiantes universitarios. A continuación revisaremos algunos de ellos.

Díaz (2005) señala que los juicios sobre probabilidad se encuentran mediados por la representatividad, de modo que los ejercicios realizados experimentalmente por Tversky y Kahneman (1982) sugieren que los sujetos se alejan del cálculo normativo de la probabilidad y, en cambio, basan sus juicios utilizando el heurístico de representatividad. La autora realiza un estudio experimental con 157 estudiantes de primer año de Psicología de la Universidad de Granada, España. Cabe mencionar que los participantes no tenían instrucción académica previa relacionada con la probabilidad condicional. En el estudio se aplicaron cuatro ítems de las versiones modificadas de los problemas utilizados por Tversky y Khaneman (1982). En este caso reproducimos el primero de ellos, pues es el que contiene el problema de Linda (Díaz, 2005, p. 49):

Ítem 1. Linda tiene 31 años, es soltera, extrovertida y muy brillante. Se licenció en filosofía. En sus tiempos de estudiante estaba muy comprometida con asuntos de discriminación y justicia social, y también solía participar en manifestaciones antinucleares.

En Granada, hay 100 personas que se ajustan a la descripción de Linda, ¿Cuántas de ellas consideras que son:

- a) Cajeras de un banco _____?
- b) Cajeras de un banco y están asociadas al movimiento feminista _____?

Los resultados del estudio mostraron la presencia de la falacia de la conjunción en el estudiantado. Teniendo en cuenta este aspecto, Díaz (2005) propone la necesidad de realizar nuevas investigaciones a través de entrevistas a los estudiantes. De igual manera, señala que es altamente significativo mejorar los razonamientos probabilísticos del estudiantado mediante la intervención del profesorado, quien no solo deben enfocar su acción pedagógica en la instrucción matemática, sino que también necesitan intervenir en las intuiciones que afectan al razonamiento de sus estudiantes.

Por su parte, Attoressi, García y Pralong (2013) revisan la ocurrencia de la falacia de la conjunción a través de la utilización del problema de Linda de Kahneman y Tversky (1972)¹¹. La prueba fue administrada a 314 jóvenes ingresantes de la Universidad de Buenos Aires, quienes fueron seleccionados por accesibilidad y velando que no tuvieran conocimientos previos sobre probabilidades. Los investigadores primeramente comprobaron la prevalencia de la falacia de la conjunción en las respuestas del estudiantado y, luego analizaron las justificaciones a sus respuestas. Attoressi *et al.* concluyen que más del setenta por ciento de los sujetos incurre en el sesgo de la conjunción. En cuanto a las justificaciones brindadas por los participantes éstas podrían demostrar que el significado, las ideas preconcebidas y las instrucciones actuarían como base de las interpretaciones y la toma de decisiones, lo que según los autores claramente implica que las personas sean irracionales.

¹¹ Los autores solamente utilizaron la descripción inicial con las respuestas: a) Es cajera de un banco y b) Es cajera de un banco y una activista del movimiento feminista.

Como afirma en su estudio Hernández Ortiz (2013), la forma de plantear el problema de Linda de acuerdo a la versión de Tversky y Kahneman (1982), puede modificar los resultados tradicionalmente obtenidos en este tipo de problemas. Con tal objetivo, se aplicó un estudio a 214 estudiantes de pregrado en la Universidad del Caribe, Colombia. Con manipulaciones experimentales distintas en la forma de plantear el problema, el investigador encontró que un alto porcentaje de los estudiantes contestaron mejor el cuestionario reformulado para el estudio. La manipulación se basó en los trabajos previos de Bonini, Tentori y Osherson (2004), quienes advierten que la ambigüedad del problema de Linda podría deberse a la utilización del concepto “probable” y la conjunción “y”. En consecuencia, el autor señala que los resultados del estudio sugieren que si se explicitan las preguntas y las opciones en problemas de probabilidades, se podría mejorar la comprensión y los resultados académicos del estudiantado.

Dentro del ámbito económico, los investigadores también se han interesado por el clásico estudio de Tversky y Kahneman (1983). Un ejemplo de ello, es el estudio realizado por Charness, Karni y Levin (2010), quienes sugieren que la violación de la regla de probabilidad disminuye notablemente cuando los sujetos resuelven de manera conjunta el problema. Estiman, por tanto, que la instrucción y el cambio de metodología favorece la comprensión de los problemas probabilísticos y la superación de la falacia de la conjunción.

3.2. A modo de síntesis

Los actuales estudios sobre los heurísticos y su influencia en la toma de decisiones se han centrado en buscar, principalmente, algunas posibles respuestas a su funcionamiento cognitivo y a la forma en que es posible superar la falacia de la conjunción y otros problemas de razonamiento. Así, la clásica propuesta de Tversky y Kahneman (1983) sobre los procedimientos heurísticos de representatividad, disponibilidad y ajuste-anclaje, nos llevan a revisar el heurístico de representatividad y su relación con los estereotipos. De esta manera, en los estereotipos lo fundamental es su vínculo con el heurístico de representatividad por su tendencia a establecer categorías sociales y la emisión de juicios sobre diferentes grupos humanos. Además de su relación con la falacia de la conjunción, la cual entendemos como la tendencia a juzgar como más probable un suceso compuesto por sobre un suceso simple y que como hemos revisado se presenta en el problema de Linda. Estos importantes referentes teóricos son los que nos aportan, por un lado, al desarrollo de nuestra prueba de razonamiento de las versiones del problema de Linda y, por otro lado, actúan como referentes en la discusión de los resultados del estudio.

CAPÍTULO 4

ESTEREOTIPOS SOCIALES Y COLECTIVOS VULNERABLES

4.1. Concepto de estereotipo

La idea de comprender a los estereotipos como un recurso cognitivo ampliamente utilizado en la interacción humana parte de la base de que pueden acabar produciendo y reproduciendo concepciones positivas o negativas con respecto a una persona o a un grupo de personas a través de la interacción social.

No obstante, al margen de estos antecedentes, existen puntos bastante relevantes que aún deben ser aclarados por la investigación cognitiva y social. Entre ellos, por ejemplo, se destacan los concernientes a su definición, a la comprensión de su activación y a su funcionamiento. A los que se agregan sus posibles repercusiones para la trayectoria académica y la vida cotidiana de las personas.

Así, se ha afirmado teóricamente que el estudio del estereotipo varía de acuerdo al contexto histórico y a la perspectiva teórica predominante de una época, pues ambos factores determinan los lineamientos subjetivos a seguir en relación con los aspectos mencionados anteriormente.

Según Jussim, Crawford y Rubinstein (2015) el énfasis histórico de inexactitud del término estereotipo aún persiste en muchas de las perspectivas contemporáneas de la psicología, por esto, sugieren que se requiere con urgencia de su autocorrección en términos científicos. Es sobre esta base sobre las que se fundamenta el hecho de que no exista consenso sobre su definición. En cambio, lo que sí parece estar claro es que su aparición histórica en el mundo occidental, se remonta a su inclusión dentro de los estudios de las ciencias sociales (Bueno Doral, 2012).

En tal sentido, diversos autores señalan que fue Walter Lippmann en 1922, quien en su libro *Opinión Pública*, formuló por primera vez el concepto de estereotipo, al presentar su propia visión con respecto a qué eran y cómo eran utilizados por las personas en la percepción del mundo social (Amossy, 1989; Seiter, 1996; Hinton, 2000; Blum, 2004; Schadron, 2006; Ibroscheva y Ramaprasad, 2008; Semin Gün, 2008; Bottom y Kong, 2012; Vásquez Rodríguez y Martínez, 2012; Akhmetova, Mynbayeva y Mukasheva, 2014; Kuisis, Miltovica y Feldmane, 2014; Lègal y Delouvée, 2015; Tomaszuk, 2016; Zhu, 2016).

A partir del trabajo clásico de Lippmann (1922), se puede afirmar, al menos, desde un punto de vista social, que, los estereotipos se ajustan a la legitimación del *statu quo*¹². Para este teórico, las personas asumen estereotipos en relación con su propio código de interpretación del mundo. Por ello, cree que los sujetos se inclinan a elaborar una descripción parcializada del mundo, la que es aprendida a través de patrones sociales presentes en la escuela, las tradiciones, los juegos, las palabras escritas y habladas, entre otras. En este sentido, el sujeto debe ser muy cauteloso al decantarse por la opción que ha de reforzar o contradecir el estereotipo socialmente aceptado, ya que esto puede significar que en el futuro mantenga aquel sistema de creencias que le fuese transmitido en su interacción familiar y social, sin llegar a cuestionar o siquiera intentar modificar tal situación. Precisamente, esta idea fue la que le condujo a plantearse que la educación podría ser un factor de modificación de los estereotipos siempre y cuando asumiera un papel más activo sobre las ideas preconcebidas de las personas.

De manera que la visión ya tradicional de Lippmann fue particularmente negativa con respecto a los estereotipos y, en cierto modo, se fundamentó en las críticas del sistema publicitario y de los medios de comunicación masivos de la Europa de entreguerras. Asimismo, al hablar de un fin dominante del estereotipo, resulta importante retomar la idea del autor con respecto a la necesidad de los grupos privilegiados de la sociedad por mantener y legitimar su *statu quo*.

Ahora bien, parece oportuno, además señalar que los estereotipos comenzaron a ser así entendidos como aquellas creencias rígidas que son muy difíciles de cambiar y que sirven como un importante ahorro cognitivo para las personas. Por lo que la carga negativa que Lippmann adjudicó a los estereotipos fue la que precisamente dominó los estudios cognitivos y sociales hasta finales de los años cincuenta (Akhmetova *et al.*, 2014).

A partir de estas nociones preliminares sobre el estereotipo, los diversos enfoques de la filosofía, la lingüística, la sociología, la psicología social y cognitiva se han ocupado de averiguar la manera más o menos directa de aquellos fenómenos implicados en su desarrollo. Aunque es innegable que la psicología cognitiva y social, son las disciplinas que más se han encargado de elaborar teorías y enfoques asociados a dilucidar el funcionamiento de los estereotipos durante gran parte del siglo XX y principios del siglo XXI.

Es así como desde la década de los treinta hasta la década de los cincuenta, según explican Madon *et al.* (2001) hubo un amplio interés en la variedad de asuntos relacionados con el contenido de los estereotipos, incluyendo la rigidez y la inexactitud de los estereotipos étnicos y nacionales. Un ejemplo de este tipo de estudios fue la denominada trilogía Princeton que incluyó el estudio original de Katz y Braley (1933) y dos de sus réplicas Gilbert (1951) y Karlins, Coffman y Walters (1969).

¹² Coincidimos con la visión expuesta por Ellen Seiter (1996), quien critica la forma en que se han tratado las ideas expuestas por Lippmann en su libro *Opinión Pública*, porque se han enfocado en resaltar el componente cognitivo dejando de lado, por ejemplo, las propuestas en torno a la capacidad de legitimar el *statu quo* y el papel de la escuela en la posible superación de los estereotipos.

Los pioneros de la medición del estereotipo y el prejuicio fueron Katz y Braly (1933), quienes utilizaron por primera vez la lista de adjetivos positivos y negativos para intentar conocer los estereotipos étnicos y nacionales de un grupo de estudiantes universitarios¹³. Los resultados revelaron que la mayor parte de los participantes coincidían en sus apreciaciones positivas y negativas con respecto a los distintos grupos étnicos y nacionales presentados en el estudio.

Así fue como esta propuesta empírica suscitó un gran interés por el tema de los estereotipos en otros investigadores –además de los mencionados anteriormente–, quienes replicaron su técnica e iniciaron el estudio y publicación de artículos académicos sobre estereotipos étnicos y nacionales (Schoenfeld, 1942; Gilbert, 1951; Allport, 1958; Ogawa, 1971; Madon *et al.*, 2001; Alarcón y Estrada, 2011).

Podríamos decir que tras la Segunda Guerra Mundial surgirán nuevos enfoques asociados al estudio de los estereotipos. Por ejemplo, el enfoque psicodinámico que plantea que estos se generan a través de los procesos psicológicos y de las experiencias personales del individuo. De igual modo, la explicación psicoanalítica pondrá su hincapié en la personalidad, que será vista como uno de los componentes de la generación y el mantenimiento de estereotipos y prejuicios (Migliorati, 2013).

Retomando la descripción de Madon *et al.* (2001), es posible destacar que el énfasis inicial de los estudios basados en el contenido de los estereotipos y en sus posibilidades de modificación se fueron desvaneciendo con la aparición de la propuesta del New Look de percepción social a comienzos de los años cincuenta. El nuevo enfoque se vio reforzado por las propuestas de Allport (1954) y Bruner (1957) que ganaron cada vez más seguidores y acabaron por relegar aún más aquellas propuestas iniciales. De esta manera, los nuevos trabajos pondrán su hincapié en los procesos psicosociales relacionados directamente con la percepción social de los estereotipos. De esta interpretación surgirán importantes conclusiones sobre el funcionamiento y las consecuencias sociales de su aplicación, tales como el hecho de que los estereotipos pueden llegar a sesgar las conclusiones de los sujetos. Además de producir profecías autocumplidas y dar lugar a la aparición de actitudes discriminatorias y de acoso al otro.

En esta misma línea investigativa se puede situar la teoría de la identidad social de Tajfel. Como indican Scandroglio, López Martínez y San José (2008), sus raíces se encuentran en los primeros trabajos de Tajfel publicados en la década de los años cincuenta y que tratan obviamente de la percepción. La ampliación de dichos estudios, junto con sus colaboradores, darán lugar más tarde a la propuesta de integrar aquellos elementos

¹³ Los autores utilizaron ochenta y cuatro adjetivos supuestamente asociados a diez grupos étnicos y nacionales (alemanes, italianos, afroamericanos, irlandeses, judíos, norteamericanos, ingleses, chinos, japoneses y turcos). También se solicitó a los participantes agregar otros adjetivos (positivos y negativos) que consideraran más típicos de cada grupo (ejemplo: agresivo, inteligente, ambicioso, supersticioso, imaginativo, entre otros).

psicosociales comprometidos con las creencias y las conductas intergrupales (Tajfel, 1974, 1981, 1982; Tajfel y Turner, 1979).

Por su parte, Peris y Agut (2007) consideran que la definición más conocida de la teoría de la identidad social de Tajfel (1981), se relaciona con el autoconcepto del individuo, que deriva de la conciencia de su pertenencia a un grupo social. Y donde además se aprecia con mayor claridad el significado otorgado a los componentes emocional y valorativo correspondientes a su sentido de pertenencia. En suma, explican que la identidad social actúa e influye en casi todos los procesos psicosociales, organizando así la conexión del ser humano con el mundo social. De este modo, la teoría parte del supuesto de que el grupo al que pertenece un individuo es el origen integral de su orgullo y autoestima, lo que también le proporciona un sentido de pertenencia e identidad (van der Walt, Thulo y Petronella, 2016).

Para Richeson y Sommers (2016), la teoría de la identidad social representada por teóricos como Allport (1954) y Tajfel y Turner (1986) sugiere que las personas clasifican rápidamente a otros utilizando un mínimo esfuerzo cognitivo. Así, la teoría de la identidad social reconoce que los estereotipos funcionan como representaciones mentales, que reducen la comprensión de distintos grupos sociales a ciertas características compartidas. Por lo que a partir de dicha explicación se ha llegado a concluir que las personas ocupan los estereotipos como simplificaciones de la realidad social, ya que ayudan a categorizar y optimizar la información descriptiva de los miembros de un grupo en particular (McGarty, Yzerbyt y Spears, 2002).

Ello significó que los fundamentos de los estudios sobre el estereotipo se ampliarán y consolidarán hacia los aspectos cognitivos, socioestructurales, culturales y motivacionales implicados en su formación y activación. Debe insistirse que en esta concepción de estereotipo, situada en estos múltiples aspectos implica la idea de entenderlo como un aspecto irracional del pensamiento humano. Es así como, en el momento presente, los estudios de los estereotipos se centran en indagar sobre los procesos relacionados con su formación, aplicación, mantenimiento y cambio dentro de las distintas situaciones sociales en las que es posible visualizarlos (Puertas Valdeiglesias, 2004).

Asimismo, es posible indicar que los estudios actuales de los estereotipos ponen su atención en varios asuntos que se vinculan con sus problema de contenido. De hecho, este renovado interés por el contenido del estereotipo puede ayudar a reflejar la relación complementaria que se establece entre el contenido y su proceso de formación (Madon *et al.*, 2001). Hay que mencionar además la motivación por comprender el papel actual de los estereotipos sobre los prejuicios y la discriminación (Jussim *et al.*, 2015).

Por lo que se refiere a las definiciones del estereotipo, es posible aseverar que como se enunció con anterioridad, son muy variadas y obedecen a los enfoques asumidos por los teóricos y a la época en que han sido estudiados. A continuación revisaremos algunas de ellas.

Para Rodríguez y Castañeda (2006, p. 64) “los estereotipos son estructuras cognitivas que contienen el conocimiento de los sujetos y las creencias sobre distintos grupos sociales”. Así pues, los estereotipos como representaciones de la realidad producidas a partir del conocimiento de los sujetos y compartidas por la sociedad, cumplen la función de categorizar en forma positiva y negativa a la diversidad humana a partir de la experiencia o de la tendencia a favorecer a sujetos del mismo grupo (Hilton y von Hippel, 1996).

Para Jussim *et al.* (2015) si se asume que los estereotipos son creencias sobre grupos, entonces también se debe considerar el grado en que tales creencias se corresponden con las características de dichos grupos.

En relación con esto último, podemos destacar que los estereotipos también han sido entendidos como creencias exageradas y utilizadas para establecer categorías sobre los miembros de un grupo en comparación con otros. De modo que, “los estereotipos pueden ser entendidos como, aquellas creencias sociales de un grupo de personas que tienen cualidades en común como la pertenencia a determinados grupos o categorías sociales” (Gutiérrez e Ibáñez, 2013, p. 109).

Tradicionalmente el estereotipo ha sido asociado al prejuicio. En tal sentido, por ejemplo, adquiere especial relevancia la diferenciación y precisión conceptual de ambos términos. En efecto, la clásica definición del prejuicio efectuada por Allport (1954), especifica que se trata de una aversión sustentada en una generalización defectuosa e inflexible, que se puede expresar o sentir hacia un grupo o individuo miembro del mismo (exogrupo). Queda claro en ello que tanto los elementos cognitivos como afectivos se vinculan con el prejuicio.

La idea clave de este planteamiento es que la base del estereotipo condiciona al prejuicio (Allport, 1954; Dovidio, 2001; Stangor, 2009). Así, por ejemplo, Del Olmo (2005) señala que los estereotipos aluden a categorías personas y, por tanto, se diferencian de los prejuicios en dos aspectos esenciales. El primero de ellos, consiste en caracterizar el comportamiento de las personas mediante el uso de imágenes categorizadas de la misma. El segundo aspecto trata de su utilización para distinguirnos de los comportamientos de otros grupos.

De igual modo, Amossy y Herschberg (2001) diferencian ambos conceptos, pues indican que el estereotipo se considera en las ciencias sociales como una creencia representativa de un determinado grupo. En cambio, el prejuicio se entiende como aquella actitud que se manifiesta hacia los integrantes de un grupo distinto al nuestro.

Para Dovidio, Hewston, Glic y Esses (2010), el prejuicio ha sido entendido por la mayoría de los investigadores en psicología social como una actitud negativa (antipatía) que puede dirigirse hacia un grupo o un individuo en particular. Así pues, se plantea que el prejuicio tiene un componente cognitivo (creencias acerca de un grupo objetivo), un componente afectivo (ejemplo: aversión) y un componente conativo (por ejemplo, una predisposición conductual comportarse negativamente hacia el grupo objetivo). Esta revisión de los atributos del prejuicio procede de la tradicional definición de Allport (1954).

Por consiguiente, el estereotipo asume una función cognitiva y el prejuicio se asocia al componente afectivo de las personas (Fiske, 1998; Stangor, 2009). De ahí que la visión que se tiene sobre otros grupos sociales, etarios, étnicos, nacionales y de filiación religiosa o política se relacione con ambos componentes, o sea, cognitivos y afectivos. De esta manera, la discriminación se instaura como la manifestación conductual de ambos procesos cognitivos y emocionales (Fiske, 1998).

Ahora bien, la discriminación puede ser entendida como aquel tratamiento diferencial entre individuos en función de su pertenencia a un grupo en particular (Bodenhausen y Richeson, 2010). De este modo, los estereotipos, los prejuicios y la discriminación han sido denominados como sesgos intergrupales (Dovidio y Gaertner, 2010). Por lo que su investigación se ha centrado en tratar de dilucidar cuáles son los mecanismos psicosociales aplicados en su formación y su posterior consolidación. Además de aquellas condicionantes y dispositivos involucrados en la reducción de sus problemáticas intergrupales y del control del sesgo intergrupar (Smith, 2006).

Es destacable que el énfasis actual de las definiciones del prejuicio se enfoquen en su naturaleza dinámica dentro de los enfoques psicológicos y sociológicos. Es así como sus avances con respecto a los sesgos intergrupales han permitido la aparición de opiniones divergentes entre ambos enfoques. No obstante, a pesar de lo anterior, han logrado coincidir en el reconocimiento de la importancia de precisar el asunto de cómo los grupos y sus identidades colectivas repercuten en las relaciones intergrupales. Por lo que las actuales investigaciones se concentran en las siguientes tres formas de sesgo exogrupal: a) prejuicio, una actitud que refleja una evaluación global de un grupo, b) estereotipos, asociaciones y atribuciones de características específicas de un grupo y c) discriminación, sesgos de comportamiento y trato hacia un grupo o a algunos de sus miembros (Dovidio *et al.*, 2010).

En definitiva, se debe hacer hincapié en el hecho de que la atribución de rasgos positivos y del sentido de pertenencia de los miembros de un grupo son los que, en definitiva, nos llevan a construir estereotipos y prejuicios sobre otros. Por tal razón, al hablar de discriminación se hace referencia a una expresión consciente o inconsciente bastante más severa sobre otros, la que puede acabar en su desprecio y originar así su explotación. De esta manera, el interés teórico y empírico que hoy despiertan las temáticas referentes a los estereotipos, prejuicios y discriminación responden en gran medida a la creciente preocupación por resolver conflictos sociales y culturales, que enfrentan diversos grupos minoritarios y mayoritarios dentro de las estructuras nacionales o supranacionales (Magendzo, 2000).

4.2. Concepto de colectivos vulnerables

En primera instancia debemos aclarar que el concepto de colectivos vulnerables se ha tomado de la propuesta teórica de Gairín y Suárez (2012) sobre los jóvenes que, en el contexto latinoamericano, se encuentran en situación de vulnerabilidad dentro del sistema de educación superior.

Al respecto, recurrimos a los ejes de desigualdad social que explicitan los mencionados autores para definir quiénes son parte de los colectivos vulnerables en la educación superior, a saber:

- Grupos en situación socioeconómica desfavorable.
- Mujeres.
- Grupos étnicos.
- Personas con discapacidad sensorial, motriz o intelectual.
- Adultos con baja cualificación académica o formación insuficiente.

Asimismo, nos basamos en la definición efectuada en el acta del I Encuentro de Coordinación del Proyecto ACCEDES (Panamá, 27 a 29 de febrero de 2012, extraído de Gairín y Suárez, 2012, p. 50):

Los colectivos vulnerables en entornos de riesgo y hacia la exclusión social pueden ser definidos como los grupos humanos con limitadas oportunidades de acceso, permanencia y egreso exitoso de las universidades. En los países iberoamericanos que presentan condiciones de desigualdad por motivos geográficos, étnicos y sociales, tienden a identificarse como ejemplo de grupos vulnerables o excluidos aquellos pertenecientes a pueblos indígenas, afrodescendientes, personas con discapacidades, mujeres, trabajadores rurales y urbanos, entre otros, de acuerdo con los particulares contextos y realidades socioculturales e institucionales.

A partir de esta definición, hemos utilizado el concepto de colectivo vulnerable para referirnos a aquellas personas que están excluidas y en riesgo social, es decir, que cuentan con oportunidades más limitadas que el resto de la sociedad y que incluso pueden llegar a ser víctimas frecuentes de discriminación. En el contexto nacional y en la región en la que se efectúa el estudio existen colectivos considerados vulnerables que explicaremos a lo largo del estudio de campo.

4.3. Teorías sobre la formación de estereotipos

Es innegable la existencia de diversos tipos de estereotipos en la sociedad. Los más comunes y extendidos se basan en las diferencias de edad, género y etnia. Así planteado, los estereotipos exigen la necesidad de buscar dónde y cómo surgen. En tal sentido, Schneider (2004) ha llegado a indicar que los estereotipos de género surgen tempranamente en los niños. En cambio, los estereotipos étnicos aparecen durante el desarrollo de la etapa escolar. Los padres son los primeros transmisores de los estereotipos de género. Dichos estereotipos también se ven reforzados en la etapa escolar debido al contacto establecido con otros adultos (profesores) y con el grupo de pares (compañeros y amigos). En efecto, los distintos tipos de estereotipos se evidencian en los medios de comunicación masivos, en las relaciones sociales y en la escuela. De este modo, los estereotipos pueden llegar a repercutir de forma negativa en la comprensión del mundo y del accionar en él.

Teniendo en cuenta lo anterior, Vásquez Rodríguez y Martínez (2012) subrayan que existen diversas formas de definir los estereotipos. Por lo que sus definiciones siguen, por un lado, las perspectivas teóricas surgidas en la teoría de la psicología social y, por otro lado, de aquellas que obedecen al contexto histórico concreto que les acompaña. En efecto, las autoras revisan e identifican tres grandes enfoques teóricos de los estereotipos. A continuación se presenta su clasificación:

Tabla 1. Enfoques teóricos de los estereotipos.

Modelos Motivacionales	Modelos Cognitivistas	Modelos Sociales
Teoría del Chivo expiatorio	Modelos Sociocognitivos (Cognición social)	Teoría del aprendizaje social
Modelo de Adorno	Teorías atribucionales	Teoría del conflicto realista
Modelo de Rokeach	Procesamiento de la información	Teoría de la identidad social
		Teoría de la autocategorización
		Hipótesis de contacto

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de Vásquez Rodríguez y Martínez (2012).

En los enfoques teóricos de modelos motivacionales, la formación y activación de los estereotipos obedece al propio sujeto y, por lo mismo, los procesos sociales no se establecen como factores relevantes. Dentro de este enfoque se visualizan tres grandes propuestas: 1) la teoría del chivo expiatorio, 2) el modelo de Adorno y 3) el modelo de diferencias de creencias de Rokeach.

Desde una perspectiva más individualista que la anterior, los modelos cognitivistas se focalizan en la actividad mental y en los procesos cognitivos que se relacionan con los estereotipos. Por esta razón, este tipo de enfoque desestima a aquellos factores sociales involucrados como agentes asociados con la formación y la permanencia de los estereotipos. Las autoras distinguen y llaman la atención sobre ambos factores, esto es, cognitivos y sociales, pues son los que permiten la aparición de estereotipos. De este modo,

identifican las siguientes propuestas dentro del enfoque: 1) modelos sociocognitivos, 2) cognición social, 3) teorías atribucionales y 4) procesamiento de la información.

Un último enfoque se refiere a los modelos sociales o sociopsicológica, en el que es posible encontrar distintas propuestas: 1) teoría del aprendizaje social, 2) teoría del conflicto realista, 3) teoría de la identidad social, 4) teoría de autocategorización y 5) la hipótesis de contacto.

A las anteriores, según nuestra visión, es factible agregar la teoría de la justificación del sistema que explica que los estereotipos se conciben y actúan como un importante proceso de carácter ideológico puesto que sirve para justificar el *statu quo* y, reforzar así, la legitimidad del orden social existente (Jost y Kay, 2005).

4.3.1. Procesos de activación, inhibición y cambio de los estereotipos

Vásquez Rodríguez y Martínez (2012) concluyen que los estereotipos se activan cognitivamente como respuesta a la interacción intergrupar. De acuerdo con esta idea, explican que también resulta preciso considerar su posible deconstrucción cognitiva. Así, las autoras desestiman aquel extendido argumento que defiende la dificultad de su modificación, debido a la supuesta rigidez mental con la que actúan en la mente de las personas. Plantean en cambio, la posible predisposición e inhibición de los estereotipos en relación con la variedad y la atención sobre los contenidos de los mismos, siguiendo así las propuestas de los teóricos Eberhardt y Fiske (1996).

Por otra parte, consideran que es pertinente aproximarse al estudio de los procesos que provocan la aparición de creencias, juicios y comportamientos. Adicionalmente, señalan que el estudio del contenido de los estereotipos resulta de suma importancia, ya que permite comprender cómo se originan y se perpetúan en la mente de las personas. Según su visión, este asunto tiene que ver con el tipo de información recibida, pues esta puede ser en algunos casos congruente o no con el estereotipo. De este modo, el eje fundamental de su propuesta radica en la manera en cómo se procesa la información. De hecho, creen que esta tiene relación con la congruencia del contenido y, por lo tanto, puede facilitar su comprensión al no permitir que el individuo revise y se detenga a indagar en sus creencias. Es por esta razón que no se produce la modificación de las representaciones mentales asociadas al objeto o al grupo estereotipado. Ahora bien, para que finalmente se produzca la modificación del estereotipo, resulta indispensable que el individuo logre analizar aquella información desconfirmatoria del mismo.

Por su parte, Waldivia (2008) explica que la deconstrucción de los estereotipos sigue una línea de análisis crítico. De modo que su interés se focaliza en la modificación de estereotipos negativos a través de la enseñanza formal e informal. Ello implica evitar que los estereotipos negativos contribuyan a la generación y almacenamiento del sesgo en la memoria de los sujetos. Añádase, por último, que no es difícil ver que los estereotipos

positivos son los que contribuyen a la deconstrucción de las imágenes estereotipadas, la flexibilidad del pensamiento y al desarrollo de capacidades de inferencia. Precisamente, este dinamismo del pensamiento es el que puede conducir a los individuos a reflexionar sobre los objetos sociales preexistentes. Los que además pueden ser categorizados de acuerdo a las circunstancias de tiempo, lugar y personas, atendiendo el hecho de que la sociedad evoluciona de forma constante.

4.3.1.1. La toma de experiencia y la toma de perspectiva

Podemos afirmar que la toma de experiencia y la toma de perspectiva son procesos cognitivos que se relacionan con el proceso de superación de estereotipos, prejuicios y estigmas. Su punto de partida es la constatación de que la modificación de estos sesgos intergrupales es posible a través de mecanismos cognitivos y afectivos que se apoyan en la simulación de experiencias, aunque con algunas diferencias.

Kaufman y Libby (2012) definen la toma de experiencia en el ámbito narrativo como un proceso imaginativo por el cual las personas espontáneamente asumen la identidad de un personaje, simulando con ello, sus pensamientos, emociones, comportamientos, metas y rasgos como si fuesen propios. Para fundamentar tales planteamientos, los investigadores recurren a la reflexión realizada por Hayakawa (1990) sobre el papel central de las experiencias de vida en la elaboración del autoconcepto, actitudes y comportamientos, quien, además, sugiere en tal sentido, que la literatura tiene la capacidad de producir cambios profundos en los individuos al concederles, por ejemplo, la experiencia de participar de un número casi infinito de alternativas de vida y de personas. Esto es, precisamente, lo que, Kaufman y Libby argumentan sobre nuestros encuentros con personajes de ficción pues estos nos presentan una gran variedad de personalidades, perspectivas, eventos, resultados y realizaciones. De esta manera, sostienen que la literatura nos permite transportarnos a otro lugar y tiempo, además de imaginarnos como personajes poseedores de rasgos de personalidad muy distintas a las nuestras.

Kauffman y Libby piensan, sin embargo, que algunos relatos y personajes que lo habitan parecen tener más potencial para alentar el proceso de la toma de experiencia, del mismo modo, los propios lectores, en función de su estado psicológico durante la lectura de un cuento, pueden en mayor o menor medida inclinarse a simular la experiencia subjetiva de un personaje. Ahora bien, para que se produzca la toma de experiencia en los lectores, los autores proponen que estos deben simular los acontecimientos de la narración como si fueran un personaje en particular del mundo de la historia. No obstante, para ello, deben adoptar la mentalidad y la perspectiva del personaje. En otras palabras, los lectores deben dejar de lado los componentes claves de su propia identidad tales como sus creencias, recuerdos, rasgos de personalidad para asumir la identidad de un protagonista, aceptando del personaje decisiones, resultados y reacciones como propias. Por consiguiente, los autores predicen que cuanto mayor sea la capacidad de una narrativa de evocar la toma de experiencia y cuanto mayor sea la capacidad de un lector para simular la experiencia

subjetiva de un personaje, mayor será el potencial que tiene la historia para cambiar el autoconcepto, las actitudes y el comportamiento del lector.

De esta manera, Kaufman y Libby se enfocan en cómo nuestras acciones o experiencias pueden transformar el ser y, más específicamente, de qué manera las fronteras entre el ser y el otro pueden volverse difusas. En tal sentido, argumentan que la toma de experiencia se refiere a varios fenómenos sociales y psicológicos. Sostienen, por ejemplo, que en trabajos previos como los de Norton, Monin, Cooper y Hogg, 2003; Cooper y Hogg, 2007, se ha demostrado que las observaciones de las acciones de otro y, sobre todo, en el caso concreto de una persona con quien se siente afinidad o un sentido de identidad compartida puede llevar a cambiar nuestras propias creencias y comportamientos. Tales autores comprobaron que cuando se observa a un miembro del grupo interno –querido y admirado– hacer algo en contra de sus creencias, la situación puede inducir a conductas de actitud inconsistente que pueden desencadenar disonancia vicaria y motivar al individuo que las observa a cambiar sus propias actitudes para tratar de atenuar el malestar resultante que experimentan. Del mismo modo, explican que la investigación de Goldstein y Cialdini (2007) concluye que la experiencia o el reconocimiento de una identidad fusionada con otro individuo puede permitir la autopercepción vicaria, a través de la cual, la observación de un objetivo de otro puede llevar a los individuos a inferir que ellos poseen los mismos rasgos y tendencias implícitas en las acciones del otro.

Kaufman y Libby, nos indican que, aunque la toma de experiencia comparte con estos fenómenos un enfoque de fusión de identidad que puede ocurrir entre el yo y el otro, difiere, sin embargo, de estas formas de experiencia vicaria en al menos un aspecto fundamental: la toma de experiencia requiere que las personas trasciendan completamente las fronteras entre el yo y el otro, para convertirse en el otro. De este modo, la disonancia vicaria y el agotamiento del ego se desencadenan por las manipulaciones destinadas a subrayar la similitud entre el yo y un objetivo del otro, tales como una comparación de uno de los patrones de ondas cerebrales y las de otro individuo (Goldstein y Cialdini, 2007) o las instrucciones explícitas para tratar de imaginar lo que la otra persona está pensando o sintiendo (Ackerman *et al.*, 2009).

En contraste, para Kaufman y Libby, la toma de experiencia no se asienta en la orientación del otro como un objetivo para el escrutinio o la comparación, sino que supone la sustitución espontánea del yo por el otro. Además, comentan que la noción de sí mismo fusionada con otro es también importante en otros fenómenos. En tal sentido, ejemplifican que estudios anteriores han revelado que el aumento de la cercanía y la conexión de amistades y relaciones románticas con frecuencia resultan en un mayor grado de autoexpansión o superposición en la representación mental de sí mismos y de sus relaciones de pareja (véase por ejemplo, Aron y Aron, 1986; Aron, Aron y Smollan, 1992). Por otra parte, explican que la idea de que los individuos incorporan aspectos de los demás en su propio concepto de sí mismo también ha sido el punto crucial para investigar el vínculo entre la empatía y el altruismo (Cialdini, Brown, Lewis, Luce y Neuberg, 1997; Piliavin, Dovidio, Gaertner y Clark, 1981). Sin embargo, en estos casos, la fusión entre el

yo y el otro es aditiva, de manera que la fusión de identidad incorpora elementos tanto del yo como del otro.

A diferencia de las ideas anteriores, Kaufman y Libby proponen que la toma de experiencia requiere que los lectores desechen temporalmente sus propias identidades y simulen eventos de la historia a través de la identidad del protagonista. En este sentido, especifican que la toma de experiencia también es conceptualmente diferente a la toma de perspectiva, tal como se ha definido, por ejemplo, en los trabajos previos de M. H. Davis, Conklin, Smith y Luce, 1996; Galinsky y Moskowitz, 2000. Argumentan que en estos trabajos se ha demostrado que la toma de perspectiva implica una dependencia de un conocimiento conceptual de sí mismo a razón de cómo otra persona podría responder o experimentar una situación o evento en particular. De hecho, indican que estudios previos han logrado mostrar sistemáticamente que la toma de perspectiva aumenta la activación individual del autoconcepto y que esta mayor activación del yo media los efectos de la toma de experiencia en la superposición del yo por el otro (Davis *et al.*, 1996).

A modo de ejemplo, detallamos la propuesta de la toma de perspectiva como medio de intervención educativa para superar estereotipos y prejuicios sobre grupos estigmatizados realizada por Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza y Trifiletti (2015). Se propusieron examinar si el contacto prolongado a través de la lectura de los populares libros de *Harry Potter* posibilita mejorar las actitudes hacia los grupos estigmatizados (inmigrantes, homosexuales y refugiados). Para ello, se llevaron a cabo tres estudios experimentales basados en las predicciones derivadas por el contacto prolongado de Wright, Aron, McLaughlin-Volpe y Ropp (1997), la teoría social cognitiva de Bandura (2002) y la hipótesis de contacto parasocial de Schiappa, Gregg y Hewes (2005). En consonancia con las teorías anteriores, los investigadores predijeron que la lectura de las novelas de *Harry Potter* tendrían efectos beneficiosos sobre las actitudes hacia los grupos marginalizados, pero solo entre los individuos que se identifican más con el personaje de Harry Potter y/o que se identifican menos con el personaje de Voldemort. De esta manera, pretendieron comprobar si efectivamente los participantes serían capaces de vincular sus respuestas con la toma de perspectiva de las criaturas fantásticas y con su correspondiente toma de perspectiva en situaciones de estigmatización real de diferentes grupos sociales. Situación que creían que podría posibilitar la mejora de sus actitudes hacia los grupos de no pertenencia.

El primer estudio experimental fue realizado entre 34 niños y niñas (13 hombres y 21 mujeres) de quinto año de una escuela primaria del norte de Italia. En la primera fase se aplicó un cuestionario de actitudes hacia los inmigrantes. El instrumento fue adaptado por los investigadores en dos de sus ítems desde la escala de Liebkind y McAlister (1999). La segunda fase consistió en la intervención educativa de seis semanas consecutivas. Durante su aplicación, el asistente de investigación se reunió una vez por semana con grupos conformados por 5 o 6 niños. El procedimiento consistió en la lectura de pasajes seleccionados y secuenciados de *Harry Potter*. Luego de ello, se discutían los temas relacionados o no relacionados con los prejuicios. A través de la intervención se examinaron dos condicionantes: a) en la condición experimental, la selección de pasajes

relataba cuestiones afines a prejuicios y otras consecuencias; en cambio, b) en la condición de control, los pasajes seleccionados fueron ajenos al prejuicio. Pasada una semana de la sesión se administró un cuestionario con las variables dependientes del estudio en la que los investigadores controlaron estadísticamente los siguientes aspectos: 1) las actitudes hacia los inmigrantes (administradas antes y después de la intervención), 2) la identificación con Harry Potter y con Voldemort, usando dos ítems adaptados de la escala de identificación de Eyal y Rubins (2003) y, por último, 3) la cantidad de libros leídos y películas observados por los participantes.

En el segundo estudio participaron 117 estudiantes (46 hombres y 71 mujeres) de diferentes escuelas secundarias localizadas en el norte de Italia, con una edad promedio de 17 años. El objetivo de este fue replicar los efectos encontrados en el primer estudio pero con un grupo de edad diferente (estudiantes secundarios) y con un grupo distinto de destinatarios de no pertenencia. Para tal efecto, se administraron dos cuestionarios: el primero de ellos fue presentado como una investigación concerniente al gusto por la serie de *Harry Potter*. De este modo, incluyeron las siguientes categorías de estudio: 1) lectura de libros y películas vistas de *Harry Potter*, 2) identificación con Harry Potter y Voldemort, 3) lectura de libros por año y número de horas que cada día pasaban observando televisión. En cambio, el segundo cuestionario se introdujo como una investigación sobre las actitudes sociales, pues contenía ítems relacionados con 1) las actitudes hacia los homosexuales y 2) el contacto previo con homosexuales.

En el tercer estudio, participaron 71 estudiantes (13 hombres y 54 mujeres) de una universidad localizada al sureste de Inglaterra, con una edad promedio de 20 años. A los participantes se les administraron dos cuestionarios online (en orden contrabalanceado) para dos estudios aparentemente no relacionados. El primero se aplicó con el propósito de identificar y medir: 1) la cantidad de libros leídos de *Harry Potter* y las películas observadas; 2) la identificación con Harry Potter y con Voldemort 3) los libros leídos al año y el número de horas que cada día pasaban observando televisión. Se utilizaron las mismas variables en el segundo estudio. No obstante, se agregaron y evaluaron tres ítems de la toma de perspectiva adaptados de Aberson y Haag (2007) y de Vezzali y Giovannini (2012).

Con el fin de aumentar la validez externa y la generalización de los resultados, se realizó un estudio transversal en línea con una muestra de estudiantes universitarios en el Reino Unido con respecto a otro grupo estigmatizado, el de los refugiados. También se tuvo como objetivo comprender los factores subyacentes de los potenciales efectos de los libros de Harry Potter en las actitudes del exogrupo. Así pues, los investigadores sostuvieron la hipótesis de que la lectura de las novelas de *Harry Potter* mejoraría la toma de perspectiva hacia los refugiados solo entre los que se identificaran más con el carácter positivo y/o se distanciaron más del carácter negativo, el aumento de la toma de perspectiva debería entonces estar asociada con actitudes más positivas hacia los refugiados.

Vezzali *et al.* (2015) concluyen que los resultados de la intervención experimental y los dos estudios transversales muestran que la lectura de las novelas de *Harry Potter* mejora las actitudes hacia los grupos estigmatizados entre los más identificados con el carácter positivo del personaje principal en los estudios 1 y 2, así como los menos identificados con el personaje de carácter negativo en el estudio 3. También se encontró evidencia del papel de la toma de perspectiva en el proceso que permite la mejora de actitudes exogrupales.

En cuanto a las implicaciones prácticas, los autores establecen que las intervenciones educativas en base a la lectura de libros de literatura fantástica –que presentan características similares a las de la saga de *Harry Potter*– pueden mejorar las relaciones con varios tipos de grupos estigmatizados. Asimismo, el papel de los educadores es particularmente importante para los niños pequeños puesto que sin su ayuda se ve dificultada la lectura y comprensión de libros complejos. En este caso, los educadores pueden centrarse en aquellos pasajes fuertemente relacionados con los prejuicios, tal y como se efectuó en el estudio 1. Para los adolescentes y adultos jóvenes, solo el fomento de la lectura de este tipo de libros es suficiente para mejorar las actitudes exogrupales. Ante estos argumentos, nos resulta obvio que el papel de los profesores es muy importante para organizar grupos de discusión de las lecturas con el fin de reforzar sus efectos positivos en las creencias y actitudes de sus estudiantes. De hecho, los autores estiman que el fomentar la lectura de libros, así como su incorporación en los planes curriculares, no solo pueden aportar al aumento de los niveles de alfabetización de los alumnos, sino que además sirve para mejorar sus actitudes y comportamientos prosociales. No obstante, Vezzali *et al.* (2015) explican que las diferencias individuales juegan un rol determinante en la eficacia de los libros. En efecto, la lectura de libros de fantasía como es el caso de *Harry Potter* pueden llevar a mejorar fuertemente las actitudes exogrupales de aquellos sujetos con bajos rasgos de reactancia psicológica¹⁴. Por el contrario, las actitudes exogrupales deberían ser más difíciles de cambiar en las personas más inclinadas a resistir los mensajes persuasivos, es decir, que poseen una alta reactancia psicológica. Otro aspecto importante a tener en cuenta es que la eficacia de la historia de libros de fantasía se traduce en que las cuestiones sobre el prejuicio se encuentran implícitas, debido a que se refieren a personajes que tienen referencia directa con grupos humanos del mundo real. Los autores expresan que entre las limitantes del estudio se encuentra, por ejemplo, el hecho de que solamente se centra en la popular saga de *Harry Potter*. Por lo que es importante ampliar e investigar los efectos sobre la reducción de actitudes y comportamientos prejuiciosos con otras novelas.

¹⁴ Roca i Escoda y Sánchez Mazas (2013) explican que la “Teoría de la Reactancia Psicológica (Brehm, 1966; Brehm y Brehm, 1981) se trata de un efecto identificado por la psicología social que describe el proceso de restablecimiento de una libertad individual amenazada. La reactancia psicológica se desarrolla como tentativa de ejercer un control en una situación donde el sujeto se encuentra en una situación de privación de su libertad de elección y bajo presión a ser sometido” (p. 48).

4.4. Tipología de los estereotipos

4.4.1. Estereotipos de género

Una de las peculiaridades más significativas de la sociedad del siglo XXI tiene que ver con la búsqueda de la igualdad de género. Posiblemente, las actuales brechas de género dentro de algunos años o siglos serán superadas y no se hablará más del asunto. Lo concreto es que, hoy en día, el fenómeno de disparidad de género que caracteriza nuestra vida cotidiana sigue su curso con ciertas restricciones asociadas a leyes y cambios de mentalidad, que responden a los contextos y particularidades de las diversas regiones y países del mundo.

Dentro de la búsqueda de igualdad de género se aprecian diversos factores intervinientes que contribuyen al mantenimiento de las relaciones desiguales entre hombres y mujeres dentro de la sociedad. Precisamente, los estereotipos de género aparecen como uno de los factores que más contribuyen a la desigualdad social. De este modo, ponen de manifiesto ciertas situaciones sociales y culturales que dificultan la interacción cotidiana de los individuos. Dado que las creencias guían a las personas, es posible que se perciban como inamovibles y, por lo mismo, no sean objeto de preocupación para mejorar el trato y las oportunidades sociales. En este sentido, resulta indispensable hacer visibles las preconcepciones que tienen hombres y mujeres con respecto a sus roles de género dentro de la sociedad local, nacional o supranacional.

Consideramos que la mejor forma de comprender el asunto, es a través de la distinción histórica del sistema sexo-género. Dicha tradición aparece en la década de los cincuenta de una forma más o menos nítida. Así, autores pioneros como John Money (1955)¹⁵ y, más tarde, Robert Stoller (1968) favorecerán la distinción biológica y cultural como referentes de ambos conceptos¹⁶. No obstante, será en la década de los setenta, cuando las investigadoras vinculadas con la teoría feminista afiancen la distinción sexo y género en sus análisis de la cultura y la sociedad (Oakley, 1972; Rublin, 1975). Ello se traduce en el siguiente hecho: el sexo se relaciona con aspectos biológicos y, en cambio, el género responde a un constructo social. Se hablará entonces del sistema sexo-género. Para ser exactos, esta distinción supone una nueva forma de entender las relaciones sociales, al plantear un nuevo desafío dirigido al reconocimiento de la diversidad humana.

En relación a lo anterior, Osborne y Molina Petit (2008) han sugerido que el concepto género se utilizó en un principio para distinguir y asignar características físicas y simbólicas de hombres y mujeres. Más tarde en la década de los ochenta y la década de los noventa, se reformulará el planteamiento original del denominado sistema sexo-género. De este modo,

¹⁵ Fue el primer autor en proponer el concepto de género para describir al conjunto de conductas sociales atribuidas a las mujeres y a los hombres (Toldrà Roca, 2015). Por su parte, Gherovici (2011) explica que John Money fue quien comenzó a utilizar la noción de rol de género.

¹⁶ Repo (2015) señala que el trabajo de Robert Stoller descansa sobre los hallazgos del trabajo de John Money con sus pacientes intersexuales. Sin embargo, Stoller se convirtió en experto por derecho propio del desarrollo psicosexual de adultos travestis y niños transexuales. Asimismo, Stoller planteó el concepto de identidad de género, que obedece al conocimiento y la toma consciente o inconsciente de pertenencia a un sexo y no a otro.

se rechazará la idea de la invariabilidad del género. De hecho, la historiadora estadounidense Joan Scott (1991) planteará que el género es un asunto que se debe tratar desde una perspectiva histórica, pues obedece a diversos contextos y, además evoluciona con el transcurso del tiempo. Por su parte, Judith Butler (2001) reformulará aún más los conceptos de género y de sexo, al plantear su idea de performatividad¹⁷, que responde de manera crítica a la normatividad impuesta por la tradición heterosexual. Su propuesta tratará de presentar argumentos a favor de la diversidad como un hecho social. De este modo, el debate girará más bien en torno a los discursos tradicionales y autoritarios, que actúan como modelos preeminentes de la organización social y política. También pondrá en cuestionamiento la premisa implícita y explícita de la imposición del binarismo de género asociado con la construcción social, histórica y cultural del poder hegemónico. Por este motivo, Butler hablará de la deconstrucción de la identidad de género como una posibilidad real de superación de las normas sociales impuestas por la tradición patriarcal del mundo occidental. Es así como este enfoque buscará el cuestionamiento, elección y transformación para lograr superar la coerción social y cultural. En este sentido, el sujeto es quien actúa y determina su propia identidad, así como la manera de transitar por la vida social.

De igual manera, resulta muy importante destacar el aporte del enfoque de las masculinidades dentro de los estudios de género. Un clásico y precursor abordaje de la temática sobre las masculinidades ha sido el efectuado por la investigadora Raewyn Connell (1995). Su propuesta teórica se enfocará en tratar de explorar las posibles formas en que se configuran las relaciones de poder simbólicas de género y su incidencia sobre la identidad colectiva en particular. De esta manera, la posición social que ocupan los hombres con respecto a sus similares y a las mujeres, se constituirá en el eje de su teoría. Siguiendo con esta idea, explicará que una de las características específicas del estudio sobre masculinidades se vincula con los enfoques semióticos, los que se alejan de los aspectos psicológicos. De este modo, se crea el contraste simbólico entre lo masculino y lo femenino. Siendo, por tanto, entendida la masculinidad como no-feminidad. Así, Connell (1995) establecerá distintos tipos de masculinidad: la hegemónica, la subordinada, la marginal y la cómplice. Todas ellas se encuentran asociadas al poder hegemónico, al simbolismo y a la influencia del patriarcado dentro de la sociedad occidental. Por lo que para lograr entender sus repercusiones en los estudios de género, resulta imprescindible precisar y revisar los constantes aportes de la teoría feminista sobre la comprensión de los diversos procesos sociales y culturales que afectan a las relaciones de género.

Siguiendo esta línea, encontramos la visión de Stoltz (2005), quien plantea que la teoría feminista ha contribuido: de un lado, a la distinción que existe entre el género como una construcción social y a las diferencias de sexo como aquellos aspectos biológicos inherentes

¹⁷ Cano Abadía (2015) explica que “la performatividad es un mecanismo lingüístico, social y político que produce aquello que nombra y que, por tanto, tiene efectos ontológicos y materiales sobre nuestras vidas. Es una «práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra» (Butler, 2002, p. 18) que nos dota de identidad, nos configura como sujetos y nos da un lugar de inteligibilidad en el mundo” (p. 2).

a la masculinidad y a la feminidad y, del otro, a la conciencia de género, por lo que la adopción de la perspectiva feminista no solo se dedica a investigar las problemáticas sociales de las mujeres, sino que también de aquellos aspectos que afectan a los hombres. Ciertamente, el trabajo realizado por los teóricos e investigadores del feminismo han puesto en evidencia las cuestiones de poder, opresión y subjetivación de los hombres del mismo modo que el efectuado con las mujeres. De esta manera, a partir de los estudios de género se ha llegado a vislumbrar que la construcción cultural e ideológica del género se materializa y afecta tanto a las prácticas cotidianas de las mujeres como a la de los hombres. Según este planteamiento, los crecientes requerimientos de cambios sociales, políticos y culturales son posibles siempre y cuando los involucrados y las entidades nacionales y supranacionales garanticen los mismos derechos e igualdad de oportunidades para todos.

Ahora bien, una vez revisado el recorrido histórico de la noción de género y sus principales propuestas teóricas presentes en los estudios sobre el género, precisamos definir en qué consisten los denominados estereotipos de género. Para ello, recurrimos a la propuesta de Lemus, Moya, Bukowski y Lupiáñez, quienes señalan que “los estereotipos de género son un conjunto estructurado de creencias, compartidas dentro de una cultura, acerca de los atributos o características que poseen hombres y mujeres” (2008, p. 115). Estas ideas preconcebidas formadas en el seno de la sociedad pueden llevar al prejuicio, la discriminación e incluso, a la violencia de género.

Por su parte, Caro Blanco (2001) señala que los estereotipos de género se fundamentan en aquellos aspectos identificados con las diferencias biológicas, las cuales se derivan de categorías de índole cultural. Es por medio de estas diferencias que se visibilizan ciertas cualidades y, por esto, se ha llegado socialmente a dotar a cada uno de los géneros con roles y tareas específicas. Como subraya esta autora, la detección temprana de los estereotipos de género es indispensable para la búsqueda de nuevas intervenciones que apoyen el camino hacia la mejora de oportunidades académicas y de actuación frente a la violencia de género.

Adicionalmente, Cook, Dickens y Cusack (2010) afirman que la utilización de los estereotipos ayuda a mantener la posición desventajosa y discriminatoria hacia la mujer, puesto que actúan reforzando y perpetuando las creencias de lo que se espera que sean capaces de hacer o de lo que están obligadas a hacer socialmente.

Por su parte, Crespi (2003) afirma que los estereotipos de género se encuentran relacionados con ciertos procesos cognitivos porque existen diferentes expectativas con respecto al comportamiento masculino y femenino. En este sentido, los roles de género tradicionales son los que ayudan al mantenimiento social de los estereotipos de género. Un ejemplo de ello, es el comportamiento social que es proyectado de acuerdo con ciertas preconcepciones y, que, finalmente, es el que acaba delimitando lo que es correcto o no para los hombres y las mujeres. Así, se espera que los hombres sean aventureros, asertivos, agresivos e independientes. En contraste, se concibe que las mujeres deben ser más sensibles, suaves, dependientes, emocionales y centradas en las personas.

Dentro de la discusión sobre los estereotipos de género y sus perjudiciales repercusiones, es interesante revisar la propuesta de Cook y Cusack (2010), quienes categorizan los estereotipos de género con la intención de mostrarlos y enfrentarlos desde los ámbitos cotidianos, escolares, judiciales, entre otros. Las autoras clasifican los estereotipos de género en: 1) estereotipos de sexo, 2) estereotipos sexuales, 3) estereotipos sobre los roles sexuales y 4) estereotipos compuestos. A continuación detallamos brevemente cada uno de ellos:

- 1) *Los estereotipos de sexo* aluden a las preconcepciones sobre aquellos atributos físicos o biológicos distintivos de hombres y de mujeres. También incluyen las percepciones generalizadas sobre las actividades posibles de realizar en función de las características físicas de ambos. Un ejemplo de ello, es la noción generalizada de la mayor fuerza física de los hombres con respecto a las mujeres.
- 2) Por su parte, *los estereotipos sexuales* son los que confieren a los hombres y a las mujeres de sus cualidades específicas de interacción sexual. Por tanto, implican el deseo sexual y sus relaciones de poder. Por ejemplo, la sexualidad de la mujer se vincula tradicionalmente con la procreación, no así con la satisfacción sexual.
- 3) *Los estereotipos sobre roles sexuales*, son aquellos que se sustentan en los estereotipos de sexo, es decir a partir de las características biológicas se describe la noción normativa de los comportamientos sociales considerados apropiados para hombres y mujeres. Por lo que un ejemplo de ellos, es el papel de proveedor asumido por el hombre y, en la mujer, las funciones de madre y ama de casa.
- 4) *Los estereotipos compuestos* consisten en aquella asociación de los estereotipos de género con otros factores entre los que se incluyen la edad, etnia, capacidad o discapacidad, orientación sexual, clase socioeconómica, estatus de nacional o de inmigrante, entre otros. Cabe distinguir que los factores mencionados no son limitantes a la inclusión de otros, puesto que, las investigadoras aducen que es necesario identificar cómo operan entre sí los diferentes tipos de estereotipos. Con esto es importante además conocer cuáles son los alcances de sus asociaciones para lograr detectarlos y poder así actuar frente a las falsas creencias y a sus posibles repercusiones discriminatorias.

En suma, resulta incuestionable el hecho de que los estereotipos de género pueden coadyuvar al desarrollo de diferentes prácticas cotidianas que se encuentran vinculadas al prejuicio hacia las mujeres y los hombres¹⁸. El problema se agranda con la generación de

¹⁸ También existen voces sociales y académicas que plantean la necesidad de reconocer e incorporar a los colectivos de LGTBI dentro de las problemáticas asociadas a los estereotipos de género. Véase, por ejemplo, el análisis de Greta Di Girolamo sobre la “Guía ilustrada para una comunicación sin estereotipos de género”, presentada por el Ministerio Secretaría General de Gobierno de Chile, enero de 2016. Recuperado de: <http://www.eldesconcierto.cl/pais-desconcertado/2016/03/08/las-desigualdad-de-genero-que-esconde-la-guia-anti-estereotipos-del-gobierno/> [Consultado el 11 de abril de 2016]. Documento disponible en: http://kitdigital.gob.cl/archivos/160302_ManualPpctvaGeneroTRAZADO_baja.pdf. Analizado por Greta Di Girolamo. La desigualdad de género que esconde la guía antiestereotipos del gobierno. Recuperado de:

políticas discriminatorias en el ámbito gubernamental, laboral y escolar, entre otros. En las circunstancias del mundo occidental actual, el diálogo es lo que más se acerca a su superación porque son los propios actores sociales los encargados de trabajar por alcanzar una sociedad más justa e igualitaria para todos. De hecho, se espera que dichas aspiraciones sean indispensables para el óptimo desarrollo de las condiciones cognitivas, emocionales y sociales de todo ser humano. Lamentablemente, el panorama actual del mundo aún no es del todo favorable su logro debido a las profundas desigualdades económicas entre países y regiones, el aumento de conflictos bélicos asociados a problemáticas religiosas y étnicas, el desplazamiento de miles de personas en busca de su sobrevivencia y de nuevas oportunidades laborales, las políticas discriminatorias hacia ciertas minorías (mujeres, ancianos, niños, grupos étnicos y religiosos), el cierre de fronteras y el resurgimiento de ideologías racistas, sin duda, nos someten a nuevos desafíos dentro de nuestra cotidianidad física y virtual.

Es así como, según el *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo* (2009), efectuado por la UNESCO, aún persisten profundas desigualdades educativas entre los países ricos y los países pobres. El informe alerta sobre las graves problemáticas raciales, étnicas, idiomáticas y de género que afectan a los países más desfavorecidos. De igual modo, se detalla que la falta de escolarización y el fracaso de los sistemas escolares se constituyen en aquellos factores que impiden la entrega de una educación de calidad para los más desposeídos de la sociedad. Ello repercute en la escasa consolidación de sus competencias académicas básicas, las que son cada vez más requeridas por el mundo globalizado. En este contexto, se plantea la creciente necesidad de construcción de un espacio alternativo para la comprensión, el análisis y la aplicación de políticas tendientes a favorecer la eliminación de las desigualdades de género. Al respecto, el Informe Anual de ONU Mujeres 2012-2013, plantea como parte indispensable de su agenda más allá del año 2015, la meta de acabar con la discriminación de género que afecta a gran parte de las mujeres en el mundo. De este modo, se afirma que la igualdad de género es dañina y costosa, ya que complica el desarrollo económico y las expectativas de una calidad de vida digna para todas las mujeres.

Podemos, entonces, percibir el complejo entramado que se construye en relación a la igualdad de oportunidades educativas. Es, por cierto, evidente que la educación constituye uno de los ejes indispensables para generar cambios y propiciar así la mejora de oportunidades para todos. Por lo anterior, es de suma importancia la construcción participativa del centro escolar en la generación de acciones y espacios vinculados al desarrollo de la igualdad de oportunidades sin distinción de género. Al respecto, Colás y Jiménez proponen que:

La educación constituye uno de los pilares clave en la transmisión de patrones culturales de género, pero también, de la transformación de ellos. Numerosos sectores intelectuales, políticos y sociales coinciden en asignar a la educación un papel clave para la superación de

numerosos problemas marcados por el denominador común de la discriminación de género; desigual acceso de la mujer al mercado laboral, al poder, a la disponibilidad de recursos económicos. Y padecimiento de comportamientos machistas cotidianos que se traducen en maltrato físico y psicológico (hacia la mujer), con el consecuente deterioro de la autoestima y, el sufrimiento que, en algunos casos, culmina con la muerte (2006, p. 416).

Esta discusión se puede aplicar al currículo formal e informal, ya que las autoras explican que es indispensable renovar e intervenir las creencias culturales desde la práctica educativa. Estas no solo deben depender exclusivamente de un adecuado dominio disciplinar y didáctico, sino que también de las formas en que se transmiten y subyacen los estereotipos de género en las prácticas educativas del profesorado. En general, se puede reconocer que aún existen bastantes dificultades asociadas a la falta de perceptibilidad de las prácticas desiguales de género dentro del currículo escolar, así como la evidente y aún escasa respuesta de las teorías de las ciencias sociales y de los diversos modelos educativos sobre el tema. En este contexto, Colás y Jiménez (2006) reconocen diferentes aproximaciones a la formación en y para la igualdad de oportunidades sin distinciones de género, a saber: 1) la carencia de contenidos, metodologías y prácticas pedagógicas asociadas a la sensibilización de la importancia transmisora de los estereotipos de género en el estudiantado, 2) la formación renovada de la práctica docente en torno a las prácticas sexistas y 3) la difusión de las buenas prácticas educativas asociadas a la diversidad y a la equidad de género. En conclusión, se puede advertir que cada una de las aproximaciones mencionadas posee una amplia repercusión en las actuales políticas educativas y en el currículo escolar del siglo actual. Ahora bien, es importante señalar que en el momento presente se están incorporando cada vez más estudios sobre el tema, decretos ministeriales, formación inicial del profesorado y creación de materiales didácticos enfocados a mejorar las prácticas educativas relacionadas con la igualdad de género (Lara, 2010; Venegas, 2010; Suberviola, 2012; Grañeras, Ibañez y González, 2015).

Asimismo, se debe considerar que los estereotipos de género también apoyan a la violencia de género. Así, Arensburg y Pujal (2014) plantean que la violencia de género se conecta con el binarismo sexo/género como dispositivo de poder. De este modo, se desprende la idea de que la violencia de género responde al tipo de violencia estructural, es decir, afecta y daña la identidad, la libertad y el bienestar del sujeto, entre otros.

Para Delgado, Sánchez y Fernández (2012) existen dos formas de abordar la problemática de la violencia de género. La primera consiste en utilizar aquellas medidas legislativas y penales que se sustentan en los estudios recientes sobre los efectos de la violencia de género. La segunda, se enfoca en la prevención e intervención de la violencia de género a través de su atención como medio de construcción social de las desigualdades de género. Esta última posibilidad es cultural y se relaciona con la atribución de características superiores del hombre frente a la mujer.

Tomando en cuenta la investigación desarrollada por Cantera y Gamero (2007), se puede sostener que tanto los hombres como las mujeres comparten la misma percepción con respecto a que los estereotipos de género se asocian con la violencia de género. Por tanto,

se continúa creyendo la atribución de que los hombres son violentos y las mujeres son pacíficas.

Ahora bien, la violencia de género de las mujeres hacia los hombres es un tema que también debe considerarse dentro de los estudios sociales. De ahí que se necesiten más investigaciones, así como una mayor sensibilidad social sobre este importante asunto. En esto, es evidente que los roles de género refuerzan los prejuicios y el ocultamiento del problema de la violencia de las mujeres hacia los hombres. No cabe duda que la clave es la toma de conciencia sobre el tema puesto que aún se encuentra poco estudiado, aceptado y revelado a la sociedad (González Galbán y Fernández de Juan, 2014). Digamos, finalmente, que la violencia verbal y física ocurre para el género femenino y el masculino en las parejas jóvenes, situación que está siendo advertida en algunos de los estudios sociales más recientes (González y Santana, 2001; Sebastián *et al.*, 2010; Adam, 2013; Mohamed, Herrera y Carracedo, 2014; Martín, Pazos, del Valle, Montilla y Romero, 2016).

De todos modos, el tema de la violencia de género ha suscitado la aparición de diversas estrategias y propuestas vinculadas a su intervención escolar y familiar desde edades tempranas. En efecto, estos análisis han permitido el desarrollo de conclusiones fundamentales para el estudio de la temática, así como para la formulación de propuestas gubernamentales y sociales tendientes a su desaparición.

En relación con lo anterior, Gairín (2007) señala que la violencia de género puede ser considerada como una expresión histórica de las relaciones de dominación y subordinación dentro de nuestra sociedad. De modo que no solo afecta el ámbito físico y psicológico, sino que también participa del orden estructural y simbólico de las relaciones de género.

Por su parte, Leanch (2006) explica que es útil distinguir entre las formas explícitas e implícitas de la violencia de género en los centros escolares. Así, la violencia de género explícita es abiertamente sexual y puede implicar acoso sexual y agresiones asociadas a la intimidación, al abuso verbal y la violación. Por su parte, la violencia de género implícita o simbólica abarca acciones que, si bien pueden ser menos visibles que la anterior, proceden de aquellas prácticas escolares cotidianas que refuerzan la diferenciación del género. Tales prácticas pueden ser muy violentas como el caso de castigos corporales, pero también pueden incorporar el fomento indirecto de actos violentos contra otros.

De esta manera, la violencia de género en la escuela no puede ser vista como un hecho ajeno a la violencia social. Sus raíces se encuentran en los estereotipos de género y en las normas sociales y desiguales que promueven este tipo de acciones. Es así como la violencia de género se proyecta a los niños mediante la dinámica desigual del poder. Situación que afecta aún más a aquellos que provienen de grupos y colectivos vulnerables, pues se constituyen como las víctimas más posibles dentro de la dinámica de la violencia escolar y de género. En este sentido, la escuela puede acabar siendo un lugar violento e inseguro para los niños por medio del acoso verbal y sexual, el *bullying*, el *ciberbullying*, el castigo verbal y corporal como normas disciplinarias con diferencias de género. Todos ellos acaban por

degradar los proyectos de una educación de calidad y un proyecto de vida mejor para miles de niños en el mundo (UNESCO, 2015).

Siguiendo estas argumentaciones, Leanch, Dunne y Salvi (2014) explican que la violencia de género es un fenómeno global que no conoce límites geográficos, sociales, culturales y étnicos. Es por tanto una brutal manifestación que va en contra de los derechos humanos y que impide la igualdad de género, puesto que aún se tolera y defiende en la escuela. Por tanto, se convierte en un obstáculo para el derecho a una educación y a un aprendizaje de calidad, que asegure el ejercicio de la vida social y de la ciudadanía activa de todos los estudiantes.

4.4.1.1. Estereotipos de género en la infancia

A pesar de que los estereotipos de género son ampliamente utilizados por las personas, aún no existe una plena conciencia sobre su incorporación dentro de la formación valórica y académica de los niños. Por esta razón, nos podría parecer que los estereotipos de género no son considerados como un factor que puede afectar negativamente el desarrollo integral y el futuro próximo de niños y jóvenes. Es probable que esta desventaja social nos permita abogar por una posible transformación educativa en el contexto educativo latinoamericano.

En lo referente a la formación de estereotipos en los niños, resulta interesante constatar que según diversos estudios su aparición es bastante temprana dentro del contexto del desarrollo infantil (Best *et al.*, 1977; Stangor y Ruble, 1989; Schneider, 2004). Así, se estima que entre los tres a los cinco años, los niños desarrollan su identidad de género y comienzan a entender lo que significa ser hombre o mujer. Casi de inmediato tiene lugar el desarrollo de la conciencia de género. De este modo, se plantea que pueden iniciar la aplicación de estereotipos sobre otros utilizando su sentido de identidad y pertenencia a un determinado grupo.

Atendiendo esta idea, lo que nos interesa resaltar, es la directa relación que se establece entre la conformación de identidad, roles y estereotipos de género dentro del desarrollo infantil. En tal sentido, es posible señalar que las diferencias entre hombres y mujeres se establecen mediante la intervención de procesos y mecanismos relacionados con la asignación de valores, creencias y estereotipos de género. De esta manera, los niños y niñas se ven inmersos en la elección y la construcción de la dualidad: masculinidad y feminidad. Siendo, precisamente, los estereotipos los que generan tal distinción entre sexos opuestos (Del Pozo, 2014).

Durante la etapa preescolar los niños comienzan un periodo considerado crítico para la aparición y consolidación de los estereotipos de género. Por tanto, se debe tener en cuenta que la facilidad con la que se pueden internalizar los estereotipos negativos en torno al género. De ahí que los estereotipos sexistas puedan incluso llegar a limitar el potencial de crecimiento y el desarrollo académico de los niños. Conforme a ello, el proceso de

internalización negativa de los estereotipos acaba por impactar en la autoestima, los resultados académicos y las elecciones futuras de estudio. Por esta razón, en esta etapa resulta imprescindible facilitar en los niños el tratamiento de un sentido positivo con respecto a su propio género y al distinto a ellos (Aina y Petronella, 2011).

Ahora bien, retomando el papel de los agentes socializadores del género se debe considerar uno de suma importancia como es la acción de los padres dentro de la formación de identidades, roles y estereotipos de género en los niños. Tradicionalmente se ha sostenido que los padres y profesores son los principales agentes de transmisión de creencias estereotipadas en los niños. Es así como los investigadores del tema explican que en la actualidad existen opiniones muy diversas sobre la influencia de los padres en la formación de estereotipos y la asignación de roles sociales de género en sus hijos. Por ejemplo, según la visión de Leaper (2013), en ciertas ocasiones, el impacto de los padres en la formación de los roles y los estereotipos de género suele estar sobreestimado. El hecho de que existan agentes de socialización del género ya garantiza la inclusión de otros en el proceso. Así miembros de la familia, profesores, amigos y medios de comunicación igualmente influyen en las percepciones y creencias de los niños. Ahora bien, se debe tener en cuenta que a medida que los niños crecen y se vuelven más autónomos, la influencia de sus compañeros y de los medios de comunicación se hace más poderosa en la construcción de la identidad, los estereotipos y los roles de género.

Centrándonos en este último aspecto, revisamos algunas de las investigaciones que se han efectuado sobre el tema. En la región occidental de los Países Bajos, el estudio de Endendijk *et al.* (2013) llevado a cabo con 355 niños de tres años, sus hermanos mayores en un año y sus padres y madres se enfocó en examinar los estereotipos de género explícitos e implícitos de padres y madres, así como sus actitudes acerca de la paternidad y sus diferencias según el género de sus hijos. Los hallazgos revelaron que las madres tenían estereotipos de género implícitos más fuertes que los padres, mientras que los padres evidenciaron estereotipos de género explícitos más fuertes que las madres. Los autores concluyen que las diferencias entre los estereotipos de género implícitos y explícitos pueden reflejar algunas diferencias reales en torno a las actitudes intencionadas y no intencionadas sobre el género de los padres y madres en relación con sus hijos. Por último, los investigadores manifiestan su preocupación debido al evidente descuido que ha tenido la temática durante las últimas décadas. De ahí que la situación hoy en día continúe afectando a las familias y, contribuya con ello, a la reproducción de estereotipos de género en los niños.

Si los estereotipos y los roles de género se comunican en primera instancia a través de la acción parental, resulta posible que los niños ya se encuentren dispuestos a comportarse teniendo en cuenta lo que deben hacer y lo que se espera de ellos al ingresar al sistema escolar. En atención a ello, se puede indicar que la escuela es el lugar donde los niños acaban por socializar con sus pares y es donde se apoya el proceso de elección de actividades académicas y recreativas vinculadas al género. De hecho, hoy existe un alto interés por estudiar la forma en que los estereotipos inciden en el desempeño académico y la elección de futuros estudios universitarios en los niños y jóvenes.

Es así como a lo largo de los últimos años, se ha logrado generar un importante foco de investigación en relación a la temática sobre todo en los países anglosajones. El énfasis de tales estudios se centra en la influencia que tienen los estereotipos de género en el desarrollo académico de los niños. A este respecto, se ha indagado en las percepciones y actitudes de desempeño académico que los niños manifiestan hacia las matemáticas con la intención de analizar sus alcances y posibles consecuencias negativas para su desarrollo académico (Steele, 2003; Guiso, Monte, Sapienza y Zingales, 2008; Maloney, Schaeffer y Beilock, 2013; Mann y DiPrete, 2016).

Algunos estudios se plantean la revisión del rol ejercido por los padres y los profesores con respecto al desarrollo de los estereotipos de género y las alteraciones que estos pueden provocar en el rendimiento matemático de sus hijos y sus estudiantes (Jacobs, 1991; Rivers y Barnett, 2011; Maloney, Ramirez, Gunderson, Levine y Beilock, 2015; Ramirez *et al.*, 2016). Además se ha detectado que, en el caso de las niñas, su baja disposición y su mal rendimiento en matemáticas ayudan a debilitar su interés por la ciencia, la tecnología, la ingeniería y otros campos matemáticos (Shapiro y Williams, 2012).

Por su parte, Beilock y Maloney (2015) agregan que la investigación sobre la ansiedad que provocan las matemáticas en los niños y jóvenes indica que no solo se requiere del conocimiento de conceptos, sino que es, además, indispensable contar con una mentalidad adecuada para enfrentar su aprendizaje. De acuerdo con estos autores, el problema de la ansiedad frente a las matemáticas suele acompañarse de un rendimiento académico por debajo de las capacidades reales del estudiante. Es así como, por un lado, el miedo a las matemáticas actúa como un factor que determina su evasión y su bajo rendimiento académico y, por otro lado, tiene repercusiones en la futura elección de carreras técnicas y profesionales relacionadas con ellas. Lo que resulta en un menor número de expertos formados en las disciplinas STEM¹⁹.

Hasta ahora hemos visto diversas cuestiones relacionadas con la construcción de los estereotipos de género y su relación con los roles de género en los niños. Con anterioridad afirmábamos que los padres, los familiares, los amigos y los profesores refuerzan e incluso apoyan aquellas creencias que contribuyen al discernimiento de lo que significa ser hombre o mujer en los niños. Ahora pretendemos revisar un factor complementario, pero no menos importante: se trata del papel que juegan los medios de comunicación.

De acuerdo con Wood (1994), los medios de comunicación se instauran como uno de los factores más influyentes en la manera de visualizar a los hombres y a las mujeres. Wood sugiere que son los más generalizados y uno de los más poderosos de entre los factores antes mencionados. Señala que los medios insinúan sus mensajes y se acomodan en nuestra conciencia en el transcurso de la vida cotidiana. Pero, esta autora, añade igualmente que tres temáticas describen cómo los medios representan el género. La primera plantea que las

¹⁹ Sigla en inglés que significa Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

mujeres están insuficientemente representadas, lo que implica la falsa idea de que los hombres son la norma cultural y las mujeres no son importantes o se encuentran invisibilizadas. La segunda apunta a que los hombres y las mujeres son representados a través de estereotipos de género convencionales. La última temática sugiere que las representaciones de género hacen hincapié en los roles tradicionales y, por esto, normalizan la violencia contra las mujeres. Estas temáticas han sido abordadas ampliamente en numerosos estudios (véase al respecto, López Díez, 2008; Villaplana, 2009; Gámez y Núñez, 2013; Vega Montiel, 2014).

Al igual que sucede con los distintos medios de comunicación, la televisión es uno de los agentes socializadores de género en los niños. Ello se debe tanto a las actitudes y aceptación de sus mensajes ajustados a los roles y estereotipos de género. Esta afirmación referida a sus mensajes es concluyente en diversos estudios, pues la televisión emite y transmite creencias concluyentes y convincentes acerca de los roles de género aceptados socialmente para los niños y los adultos. Lo que interesa destacar es que tales mensajes son estereotipados, sesgados y anticuados. Es evidente, por tanto, que la programación televisiva influye en la conformación de las creencias y comportamientos de las personas. Como se ve, al parecer nada impide que el crecimiento y el desarrollo de los niños se vea acompañado de estereotipos, roles y prejuicios de género. En consecuencia, aún se siguen perpetuando ciertas actitudes y comportamientos de género en los niños, que son similares a las que tradicionalmente se han inculcado en la sociedad occidental (Witt, 2000).

En relación a los estereotipos sustentados por los programas de televisión de niños, existen diversos estudios realizados en distintas regiones y países que dan cuenta de ello. Un ejemplo de esta aseveración, es el estudio de Aubrey y Harrison (2004) realizado en el contexto anglosajón que se propuso, en primer lugar, analizar los mensajes asociados con el rol de género estereotipado y los contraestereotipos presentes en una muestra de programas de televisión para niños. En segundo lugar, los investigadores intentaron demostrar la relación existente entre el primer estudio con las percepciones de los niños. Siguiendo estos objetivos, los autores analizaron aquellos valores asociados al rol de género y la atracción personal percibida hacia personajes masculinos o femeninos.

Los resultados del primer estudio concluyeron que los personajes masculinos eran más propensos que los femeninos a responder consultas y pedidos de sus jefes u otras personas. Además, mostraron un mayor ingenio en actividades que requerían lograr una meta o conseguir alimentarse. De este modo, los personajes masculinos se presentan mucho más competentes, arriesgados y activos que los personajes femeninos. En cuanto a los hallazgos del segundo estudio, los investigadores detectaron que los niños y niñas son atraídos por personajes del mismo género. Situación que concuerda con algunas evidencias de estudios anteriores.

Por su parte, Coyne, Linder, Rasmussen, Nelson y Collier (2014) parten de la teoría cognitiva social de desarrollo de género de Bussey y Bandura (1999), para explicar como los medios de comunicación pueden influir en el comportamiento estereotipado de género de los niños. Para tal efecto, los autores centraron su estudio en el juego infantil. De este

modo, llevaron a cabo un estudio longitudinal y compararon las asociaciones existentes entre las siguientes variables: a) exposición de los preescolares a los medios de comunicación (*programas de superhéroes*) y b) su posterior reproducción de estereotipos masculinos (*en juegos y en el uso de armas de juguete*).

Los investigadores también se propusieron examinar la participación de los padres como moderadores de la exposición a los programas de superhéroes y al juego, basándose en la investigación de Nathanson *et al.* (2002) predijeron que la mediación activa de los padres podría influir en el desarrollo del rol de género en los niños²⁰. Tal y como se predijo, los resultados confirmaron que la exposición a programas de superhéroes podía influir en los comportamientos evidenciados en la vida real, mediante el juego simbólico de los niños. De hecho, se comprobó que estos internalizaron en mayor medida los mensajes y estereotipos de género en términos de juego. En definitiva, los autores concluyen que los niños aprenden un poderoso adiestramiento con respecto a lo que significa ser hombre. Lo que más tarde se traduce en la adquisición de su propio juego de género. Por el contrario, en el caso de las niñas no se detectó el mismo efecto debido a la baja frecuencia y/o falta de interés por observar programas de superhéroes. Situación que puede estar en concordancia con la escasa presencia femenina en este tipo de programas. En el caso del juego con uso de armas de juguete, los resultados revelaron que los niños y las niñas que con mayor frecuencia observaban los programas de superhéroes eran mucho más propensos a jugar con este tipo de juguetes en el futuro. En el caso de la mediación parental, se concluyó que la evidencia fue insuficiente para medir su influencia real. Los autores argumentan que su investigación proporciona la primera evidencia de que la continua observación de programas de superhéroes trae consigo una mayor aceptación de estereotipos de género en los niños. Lo que se advierte en juegos y actividades a corto y a largo plazo.

El estudio de Martínez Reina y Vélez Cea (2009) contribuye a evidenciar la relación de las preferencias y prejuicios lúdicos de 400 niños entre tres a siete años de edad y 200 estudiantes universitarios en España. Los investigadores se propusieron como objetivo general indagar en algunos de los detalles que demostraran la evolución de la coeducación en las actividades lúdicas. Para ello, estudiaron y analizaron: 1) las actitudes de los participantes con respecto a determinados juguetes, 2) la manera en qué estos contribuyen a reforzar estereotipos de género y 3) los valores socioculturales manifestados en sus preferencias lúdicas. Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario de elaboración propia basado en la Escala de Actitudes de Estereotipos de género para niños de Signorella y Liben (1985). Los autores concluyen que los niños entre tres a cinco años de edad propenden a relacionar los juguetes con su género, la aptitud tradicional y de género hacia

²⁰ Los investigadores sostuvieron como hipótesis que la alta exposición a programas de superhéroes sería positivamente asociada con mayores niveles de juegos estereotipados, incluyendo el uso de armas de juguete en los niños. De este modo, se esperaba observar el efecto moderador del género, pues se partía de la premisa que los niños internalizan e imitan a los superhéroes más que las niñas. A su vez, exploraron el efecto de la mediación parental en el desarrollo del rol de género en niños, como una alternativa de disminución en la reproducción de estereotipos de género masculino, incluyendo juegos con usos de armas de juguete. No obstante, se esperaba que esta fuera más débil que otros tipos de mediación, debido a la baja tendencia de mediación parental observada tradicionalmente en preescolares.

los juguetes se continúa adquiriendo en el seno familiar. Por tanto, subrayan que los juguetes deberían utilizarse en forma didáctica sin distinciones de género y que la edad es un determinante a considerar en la catalogación de juguetes.

Los resultados de diversas investigaciones demuestran, como hemos visto, que los roles y estereotipos de género se aprecian en los contenidos de los programas para niños. También el cine se ha encargado de mantener y consolidarlos a través del tiempo. Sin embargo, en la actualidad ciertos roles de género están siendo modificados principalmente a través de los personajes de películas infantiles. Aunque continúan existiendo los tradicionales roles de género para niños y niñas.

Por su parte, England, Descartes y Collier-Meek (2011) se propusieron analizar la evolución de los roles y las representaciones de género característicos en príncipes y en princesas de nueve películas Disney. Utilizaron para ello, la categorización y el análisis de sus comportamientos representativos, así como su nivel de participación en sus rescates y en la resolución de su relación amorosa. Los autores consideraron tres grupos cronológicos de películas. Las que responden a la intención de explorar los posibles cambios y permanencias suscitados en sus líneas de representación durante las décadas investigadas.

En un primer grupo, se integraron las películas: *Blancanieves y los siete enanitos* (1937), *Cenicienta* (1950) y *La bella durmiente* (1959). El segundo grupo se conformó con las películas: *La sirenita* (1989), *La bella y la bestia* (1991), *Aladdin* (1992), *Pocahontas* (1995) y *Mulan* (1998). Por último, la película más reciente de análisis fue, *La princesa y la rana* (2009). Siguiendo esta idea, los investigadores codificaron el contenido de las películas basándose en los roles de género tradicionales y no tradicionales asumidos por los personajes de príncipes y de princesas. Mediante un posterior análisis cuantitativo de las categorías, llegaron a concluir que los príncipes y las princesas de las tres primeras películas de Disney muestran atributos de género más generales y empleo de roles de género más tradicionales. Estos tradicionales roles y estereotipos de género evolucionan en las películas de la década de los noventa, al encontrar a las princesas *Pocahontas* y *Mulan* participando en actividades estereotípicamente masculinas, como son la práctica de la diplomacia y de la guerra. Sin embargo, las resoluciones de la trama continúan reflejando una valoración positiva de los roles tradicionales asumidos por las mujeres en la sociedad. En concreto, por ejemplo, se expresan en la opción personal de continuar la relación de pareja con el príncipe y, en la decisión de retomar la vida familiar.

En la película más reciente, *La princesa y la rana*, se observa un evidente cambio de orientación en los roles sociales asumidos por los personajes protagónicos. Tal es el caso de la protagonista, quien al inicio del relato se centra en la búsqueda de su realización personal mediante el esfuerzo y el trabajo. En tal sentido, los autores manifiestan su preocupación por las consecuencias y por los significados que se presentan en la película, pues la princesa encuentra inconvenientes para conseguir oportunidades románticas y, al mismo tiempo, alcanzar una vida social activa. England y colaboradores, consideran que existen fuertes mensajes de género en las resoluciones de la trama de las películas, los que contribuyen a reforzar la conveniencia de la conformidad tradicional del género.

Por tanto, la princesa continúa siendo retratada como una figura femenina idealizada por la sociedad. Esta situación se ve reflejada, por ejemplo, en el rescate final y en la resolución romántica del relato. De esta manera, si bien las princesas más actuales asumen un rol más activo en los rescates, aún no logran protagonizar el rescate final sin la participación del príncipe. En el caso de la resolución de la relación romántica de la trama, se observó que en las películas más recientes se emplea una representación más equilibrada y detallada del proceso. De hecho, en las películas más antiguas la princesa siempre obtuvo el amor del príncipe a primera vista o al final de la película. Sin embargo, el romance en las películas más recientes –*Mulan* y *La princesa y la rana*– se desarrolló en forma progresiva a medida que los personajes interactuaban entre sí y, sobre todo, mientras lograban superar obstáculos juntos que más tarde les llevarían a afianzar su amistad. Los autores concluyen que los argumentos expuestos en las películas siguen utilizando la opción de un rol tradicional riguroso que se verifica en las acciones de los personajes de príncipes y de princesas.

Por su parte, Hynes (2010) analiza algunos de los mensajes asociados a los roles de género femeninos que se presentan en las franquicias de la empresa Disney, es decir, películas, canciones y otros productos. La autora concluye que se homogeneiza a las princesas en ciertos ideales de belleza y en una figura corporal perfecta. En cambio, las villanas abarcan todas las cualidades físicas y difieren con las princesas en dos capacidades: su papel activo en su propio destino y su manifiesta sexualización.

Es importante subrayar el hecho de que los videojuegos al igual que otros medios de comunicación actúan como fuentes de información que pueden determinar las conductas y las actitudes de género niños y adultos jóvenes (Beasley y Collins, 2002). Con este propósito, el estudio de Dill y Thill (2007) analiza el contenido de imágenes de personajes presentes en aquellas revistas más vendidas en torno a la temática de los videojuegos dentro del contexto estadounidense. Así, concluyen que la agresividad es la cualidad más representada en los personajes masculinos y en los personajes femeninos sus representaciones están acordes con la sexualización (vestimenta), aunque en algunas ocasiones dichas características también se mezclan con la agresividad.

En un estudio más reciente, Guerra y Revuelta (2015) comentan que, en la actualidad, los videojuegos se presentan como uno de los productos de ocio más utilizados por los adultos, ya sean hombres o mujeres. Por esta razón, explican que generalmente las representaciones de ambos y, sobre todo, de los personajes femeninos son exageradas, poco creíbles y bastante estereotipadas. De esta manera, su investigación de carácter exploratorio tuvo como principal objetivo indagar en los estereotipos y los roles de género presentes en los videojuegos. Al que se sumó la intención de diseñar una propuesta de intervención educativa. Para tal efecto, los investigadores aplicaron una encuesta semiestructurada en línea que fue contestada por 115 sujetos (59% mujeres y 49% hombres). Sus edades comprendieron entre los 8 a 47 años. Los resultados indicaron que los encuestados prefieren jugar videojuegos de aventuras, de estrategias y educativos, entre otros. En efecto, se verificó además que la presencia de los personajes femeninos es

bastante desigual y, se utiliza tanto en videojuegos de estrategias como en los de carácter educativo. Así, se advierte que son muy pocos los videojuegos protagonizados por mujeres.

Por otro lado, los investigadores propusieron a los encuestados que realizaran una descripción del protagonista de un videojuego de creación propia. La mayor parte de los sujetos indicó que la elección del personaje les resultaba indistinto a su género. Si se advirtió que la mayoría de ellos, se inclinó por proyectar su propia personalidad al protagonista. De este modo, según sus discursos se abocarían a la lucha contra las injusticias mediante un *alter ego*, el que estaría representado por una figura mística como un hada, un demonio, un duende, un elfo u otros personajes históricos tales como un pirata o un gladiador, entre otros. Asimismo, los sujetos incluyeron y otorgaron gran importancia a los atributos emocionales como la sinceridad, la bondad, el respeto y la perseverancia en sus personajes.

Finalmente, para la mayor parte de los entrevistados la vestimenta de su personaje protagónico tendría que ser llamativa. En este punto, los investigadores detectaron que sus elecciones no siguieron los clásicos estereotipos de género. Solamente algunos de los participantes dotaron de vestuario provocativo a los personajes femeninos y con armaduras a los masculinos. A pesar de ello, si se detectaron estereotipos de género en las caracterizaciones de los hombres quienes fueron señalados como fuertes, ágiles, inteligentes y valientes. A las mujeres, en cambio, se les atribuyeron características de simpáticas, empáticas, dialogantes y tímidas. De acuerdo con los hallazgos detallados, los autores diseñaron un programa de actividades para integrar el género y los videojuegos en la actividades destinadas a modificar estereotipos y prejuicios con los estudiantes de primaria. De este modo, es interesante constatar que los videojuegos están siendo utilizados para generar competencias: a) digitales, b) sociales y cívicas, c) conciencia y expresiones culturales.

Lo mismo ocurre si nos adentramos en la literatura infantil. De hecho, la literatura infantil también actúa como un importante medio de construcción de referencias sobre el mundo y sus significados sociales, ideológicos y éticos. Sobre la base de premisas como esta, los cuentos infantiles arraigan roles y estereotipos de género y, además, fijan comportamientos en los niños. Un importante y clásico análisis de los cuentos infantiles tradicionales es el efectuado por López Tamés (1990). El autor señala que, desde una perspectiva social, es posible comprobar que las narraciones infantiles son capaces de expresar modelos a seguir tales como héroes y conductas estereotipadas, las que, sin duda, obedecen a tradiciones ancestrales. De igual modo, comenta que los cuentos poseen una importante carga ideológica, ejemplifica el caso de la representación de la mujer en los cuentos populares y maravillosos más conocidos en el mundo occidental. Ya que en ellos, se relega tradicionalmente a la mujer a papeles de pasividad, obediencia y procreación. Un trabajo reciente que se vincula con las ideas mencionadas, es el realizado por Ros García (2013), quien verifica la manera en que los cuentos infantiles transmiten estereotipos de género a través del lenguaje y del simbolismo. De esta manera, los personajes de los cuentos se han adaptado a la sociedad actual, sin embargo, aún persisten roles de género específicos para hombres y mujeres.

En cuanto a los estereotipos, roles de género y prejuicios de los niños en la escuela, el interés se ha centrado en analizar el contenido presente en los libros de textos que se utilizan en los centros educativos. Así, por ejemplo, en un estudio realizado por Damigella y Licciardello (2014) se examinó el contenido de 174 textos de lectura utilizados en cinco escuelas primarias desde el primer al quinto año. La principal hipótesis del estudio consistió en determinar si los libros de lectura podían constituirse en un medio para la generación de estereotipos y prejuicios de género. Los investigadores concluyen que los resultados parecen delinear una tendencia general por transmitir estereotipos de género. Las mujeres son dulces, sensibles y solidarias, pero también son consideradas como chismosas, lloronas y banales. Los hombres son fuertes, audaces, valientes y capaces de autodeterminación. De hecho, los personajes femeninos son representados en ambientes interiores donde realizan actividades que en su mayoría son individuales y con uso de juguetes coherentes con los papeles domésticos. De este modo, se confirma la idea tradicional de la mujer que efectúa las tareas del hogar y que asume el papel de esposa y madre al cuidado del esposo y de sus hijos. Por su parte, los protagonistas masculinos llevan a cabo actividades de prestigio y satisfacción profesional o, en algunos casos, los que están asignados tradicionalmente a un estereotipo de hombre. Asimismo, constatan que una parte importante de su tiempo personal y laboral se desarrolla al aire libre.

Los autores consideran que los textos educativos transmiten una imagen de hombre que desarrolla su identidad social y su autoestima a través del sentido de pertenencia y de las relaciones intragrupales e intergrupales. A su vez, destacan que los mismos rasgos de personalidad están estrictamente relacionados con las imágenes estereotipadas. Los investigadores detallan que los resultados se corresponden con el proceso de categorización social como base de los estereotipos y prejuicios. A los que se suman, los contenidos de las lecturas escolares que acompañan a cada uno de los personajes y el escaso apoyo que los profesores otorgan a las temáticas de género en la escuela. En definitiva, los investigadores advierten que es necesario ampliar los estudios sobre la relación existente entre estereotipos y libros de textos, porque las representaciones femeninas y masculinas estereotipadas podrían limitar el desarrollo de habilidades, comportamientos e identidad de los niños. Además de restringir las oportunidades y la elección de actividades profesionales en el futuro.

Selfa (2015) revisa y analiza en términos cuantitativos y cualitativos los estudios sobre literatura infantil y su didáctica en el periodo comprendido entre 2000 a 2014. El autor destaca que los estereotipos de género que se presentan en la literatura infantil constituyen una importante línea de investigación didáctica. Siguiendo este propósito subraya la existencia de varios artículos científicos que se enfocan en examinar los roles de género dentro de la literatura infantil (Anderson y Hammilton, 2005; Hamilton, Anderson, Broadus y Young, 2006), estereotipos sexistas de la mujer (Diekman y Murnen, 2004). También destaca que los estereotipos ideológicos y raciales son continuamente utilizados en textos de literatura infantil. Así, por ejemplo, identifica una investigación-acción centrada en el uso de textos ideológicos en primaria (Hollingworth, 2008), el análisis de estrategias y técnicas lingüísticas utilizadas por los autores de personajes de distintos grupos

étnicos, siguiendo los términos de los autores como raza blanca y raza la negra (Rogers y Christian, 2007), la utilización de etnofaulismos en textos de literatura infantil (Mullen, 2004) y, por último, estereotipos asociados con atributos físicos de los personajes (Bonin y Silveira, 2010).

Así, se plantea que los medios de comunicación masivos contribuyen a modelar de manera consciente o inconsciente las creencias y conductas de los niños. Por lo que desempeñan un importante papel en la formación de sus identidades y sus relaciones de género (Espinar Ruiz, 2006). A los que debemos añadir los juegos de entretenimiento y las múltiples alternativas que posibilitan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

De este modo una gran variedad de estudios han demostrado el efecto del rol de género y de los estereotipos de género en los contenidos infantiles y misceláneos de los distintos programas de televisión para niños y adultos (Sternglanz y Serbin, 1974; McArthur y Eisen, 1976; McGhee y Frueh, 1980; Signorielli, 1989; Signorielli, 1990; Signorielli y Lears, 1992; Thompson y Zerbinos, 1995; Durkin y Nugent, 1998; Glascock, 2003; Watson y Hill, 2003; Cato y Carpentier, 2010; Gerding y Signorielli, 2014; Anderson y Pixy Ferris, 2016).

Así, los programas de adultos que también son vistos por los niños presentan fuertes contenidos sexistas y discriminatorios. Al respecto, Roca (2006) señala que en los programas televisivos y, sobre todo, en las tradicionales telenovelas mexicanas se presentan diversos estereotipos sobre las distintas clases sociales. Resulta especialmente evidente en este tipo de programas que el contenido privilegia la visión tradicional de la familia patriarcal. De este modo, se exalta la banalidad, la fama y el consumismo, la intromisión en la vida privada y el mundo del espectáculo. Ahora bien, se observa claramente además la existencia de actitudes, acciones sexistas y discriminatorias hacia las mujeres. En consecuencia, la mayor parte de dichas representaciones se observan en las siguientes tres categorías, es decir: seductora, buena y mala. De hecho, las dos primeras responden a las acciones destinadas a complacer y mantener la hegemonía patriarcal, en cambio la última se aleja de estos ideales y se acerca más a la búsqueda de otras oportunidades de vida.

La autora también identifica aquellos estereotipos asociados con la familia tradicional y el castigo moral que sufre la familia disfuncional. Por otro lado, explica que se refuerzan las diferencias sociales mediante el uso de estereotipos de clase por lo que los personajes de piel morena son parte de la servidumbre, hablan mal y, además son pobres y obesos. Por el contrario, los personajes de piel blanca son ricos, delgados y ejercen profesiones que cuentan con un alto estatus social. Se concluye entonces que el discurso televisivo se encarga de naturalizar las diferencias sociales, ocultar a los grupos minoritarios y de alejar los posibles cuestionamientos al orden social.

Creemos que esto refuerza las profundas desigualdades existentes en gran parte de los países latinoamericanos. Los estereotipos de género, sociales y étnicos son muy pronunciados y, por esto, resultan determinantes del trato desigual que reciben las personas pertenecientes a los colectivos vulnerables. De hecho, en la televisión latinoamericana se advierte el éxito de aquellos presentadores y actores de fenotipo caucásico. En el caso de

Chile los apellidos ingleses, alemanes o italianos presentan un estatus socioeconómico mayor que los apellidos españoles o indígenas²¹. Esto se traduce igualmente en la política, las actividades académicas y en los grandes conglomerados comerciales. Además, el factor de ascendencia extranjera se ha convertido en un eje determinante de la discriminación laboral en el país²².

4.4.1.2. Interiorización de estereotipos de género en adolescentes y jóvenes

A continuación, en este apartado, se recogen algunos estudios que han analizado las opiniones y percepciones de adolescentes y jóvenes sobre el proceso de interiorización de los estereotipos de género y a las consecuencias que poseen en los ámbitos académicos, de convivencia social y de comprensión del mundo.

La interiorización de creencias estereotipadas y su análisis de tipo psicosocial son abordadas desde la psicología, la antropología, la sociología y la educación. Su importancia radica en la comprensión del discurso social, las creencias y las actuaciones de las personas frente a la diversidad. Esta forma de concebir la coexistencia de valores al interior de la modernidad y la posmodernidad, es uno de los antecedentes de las expectativas de vida de los jóvenes en la actualidad, debido precisamente a la existencia de distintas propuestas en su interior que mantienen una relación de tensión personal y social (Tavella y Daros, 2002).

En el trabajo de Jiménez Fernández *et al.* (2006) se revisa la manera en que los estudiantes universitarios de alto rendimiento académico en la Comunidad Autónoma de Madrid perciben los estereotipos de género en su entorno familiar, académico y en su contexto social. Los autores concluyen que los jóvenes reconocen avances en los discursos sobre la no discriminación por razón de género y, en menor medida con aquellos temas relacionados con valores sociales, pues aún persisten reductos de discriminación asociados a las ideologías sobre todo en las clases sociales más desfavorecidas y privilegiadas. De esta manera, los investigadores argumentan que es necesario buscar alternativas de intervención comunitaria para lograr alcanzar la anhelada igualdad de género.

Con la finalidad de profundizar en la interiorización de estereotipos de género en una muestra de adolescentes y jóvenes de enseñanza secundaria en Sevilla y, concretamente, en las seis dimensiones psicosociales: comportamiento social, competencias y capacidades,

²¹ Exceptuando los apellidos de la denomina aristocracia Castellano-Vasca, que se mantuvo al margen del proceso de mestizaje y que gobernó al país desde la Colonia (Véase, por ejemplo, el trabajo de Pilar González (1989). El sentir chileno de Leopoldo Castedo. En Abellán, J. L. y Monclús, A. (Coords.), *El pensamiento español contemporáneo y la idea de América. II El pensamiento en el exilio* (pp. 589-638). Madrid: Anthropos. No obstante, sostenemos que su descendencia aún ejerce su poder en la política chilena.

²² Para un mayor detalle, véase el estudio de Javier Núñez y Graciela Pérez (2007). “Dime como te llamas y te diré quién eres”: la ascendencia como mecanismo de diferenciación social en Chile. *Serie Documentos de Trabajo* N° 269. Facultad de Economía y Negocios, Departamento de Economía, Universidad de Chile. Los autores examinan la relación existente entre la ascendencia y el estrato económico, que es percibido de acuerdo a los apellidos.

corporal, emocional, expresión afectiva y responsabilidad social, Colás y Villaciervos (2007) dirigieron su estudio considerando la trayectoria de vida de los participantes. Las autoras identifican que, al parecer, los jóvenes tienen más arraigados los estereotipos de género que sus compañeras de estudio. Por último, concluyen que, en las seis dimensiones, se observa una alta interiorización de estereotipos de género en el estudiantado.

Por su parte, Ruiz *et al.* (2010) señalan que los estereotipos de género se relacionan con la violencia de pareja e incluso con el acoso sexual. Atendiendo esta premisa, los autores se propusieron explorar la prevalencia y evolución de algunas de las creencias, actitudes y comportamientos relacionados con estereotipos sexuales y percepción de roles de género en una muestra de 1.142 adolescentes de la Comunidad Valenciana, España. El estudio constató que los adolescentes mantienen actitudes de discriminación hacia las personas en función del género. De esta manera, sus creencias de género se manifiestan en el uso de juguetes según sexo y, sobre todo, en la creencia del mayor deseo sexual de los hombres. Además, se comprueba que el sexismo asociado a los estereotipos, es más notorio en los hombres que en las mujeres. Los investigadores también verifican que las creencias y roles de género se van flexibilizando con el transcurso de los años. En definitiva, se confirma que los adolescentes poseen estereotipos y creencias sexistas en ámbitos psicosociales y en los referidos a capacidades y expectativas de desarrollo personal y profesional. En relación a lo descrito, Ruiz *et al.* (2010) estiman que es altamente prioritaria una intervención dirigida a prevenir las desigualdades de género con los adolescentes. Las concepciones tradicionales pueden ser modificadas y, por tal razón, explicitan la necesidad de apoyar y refutar las protoconcepciones adquiridas en la infancia. Así, plantean que las acciones educativas son necesarias para promover y conseguir la igualdad entre hombres y mujeres. Pero ¿cómo las expectativas de desarrollo personal y profesional se relacionan con los estereotipos de género? Tienen su origen en una serie de creencias que se manifiestan a lo largo de la trayectoria de vida y de las interacciones con pares, padres y profesores. Además como hemos mencionado con anterioridad, los medios de comunicación influyen en las percepciones y decisiones de las personas. Está claro, por tanto, que los jóvenes se crean expectativas a partir de informaciones que a menudo no son del todo verdaderas o que ocultan datos y detalles a considerar para la toma de decisiones.

En un estudio más reciente, Olivares y Olivares (2013) analizan la influencia de los estereotipos de género presentes en la construcción de identidades profesionales en estudiantes de Psicopedagogía, que cursan la asignatura Orientación Profesional, impartida el último año de estudio en la Universidad de Córdoba, España. Mediante la aplicación didáctica de actividades de indagación y análisis del entorno laboral inmediato, desde una perspectiva de género, los estudiantes diagnosticaron los estereotipos y roles de género que, en el momento presente, continúan perpetuando la trayectoria laborales diferenciada de los profesionales. Del estudio, se desprende que todavía es necesaria la búsqueda de nuevas propuestas didácticas vinculadas a la profundización de la perspectiva de género en el ámbito laboral.

Por lo que respecta a la relación entre violencia y estereotipos de género y sus consecuencias, hay que destacar que en los últimos años, los estudios sobre su interiorización en adolescentes y jóvenes se han adentrado en la prevención temprana de sus posibles repercusiones. Al respecto, Ramírez, López y Padilla (2009) plantean que las creencias son claves en la configuración de las relaciones de género y la violencia generada entre los y las jóvenes. De este modo, las creencias referidas a la dominación y el control de los hombres sobre las mujeres, son un reflejo del simbolismo en el que se sustentan las relaciones de género y su práctica social. Es el juego de la dominación y, a su vez, de la legitimidad del mismo. Por tal razón, los investigadores estiman que la modificación de la relación de género debe atravesar la transformación del sistema de creencias. No obstante, para conseguirlo es necesario entender cómo operan, se construyen y reproducen en la sociedad.

Pla Milán (2014) especifica que los adolescentes tienen expectativas de las relaciones amorosas muy mitificadas y estereotipadas. Por ello, efectúa un estudio cualitativo e intervención educativa con 120 adolescentes de entre 14 a 18 años en Valencia, España. La autora comprueba que las jóvenes idealizan sus relaciones de pareja más que los jóvenes y, en general, creen y esperan experimentar el amor a primera vista. Además, los productos culturales asiduamente consumidos por los adolescentes constituyen una fuente de mitificación del amor y, por cierto, detentan además fuertes estereotipos de género. Esta situación se ve muy reforzada en películas y canciones de corte romántico que invaden los medios de comunicación. En cuanto a temas de igualdad y relaciones de pareja, se evidencia que aún se mantienen los roles tradicionales de hombres y mujeres, el discurso de la igualdad es formalmente aceptado aunque las jóvenes reconocen que todavía persisten ciertas desigualdades. Por otra parte, la heterosexualidad es la norma común en las relaciones de pareja y, se reconoce la violencia de género cuando es evidente, sin embargo, se responsabiliza a las víctimas por su situación. Para la autora, es indispensable tener en consideración que tanto los estereotipos de género como el alto grado de mitificación del amor son factores que promueven la vulnerabilidad de las jóvenes frente a la violencia de género. Desde esta óptica, Pla Milán señala que la educación es la principal herramienta que se dispone para enfrentar la violencia de género en los jóvenes. Así, por ejemplo, la coeducación para la igualdad y para la prevención de la violencia de género debe comenzar su aplicación en los primeros años de escolaridad. En definitiva, la autora también aboga por intervenir en las creencias y actitudes que sustentan y naturalizan las diferencias sexuales y, además, mitifican las relaciones amorosas y de pareja.

Desde el punto de vista de la sexualidad, los estereotipos de género pueden relacionarse con el inicio de las relaciones sexuales, el embarazo adolescente y la utilización de métodos de anticonceptivos. Teniendo en cuenta todos estos factores, Stern (2007) realiza una investigación etnográfica sustentada en entrevistas grupales con jóvenes pertenecientes a tres sectores: marginal, popular y clase media alta en México. Su objetivo perseguía vincular los estereotipos de género con los significados y prácticas sexuales, identificando las posibles diferencias entre los jóvenes pertenecientes a los distintos estratos sociales. Se concluye así que en el sector marginal, la masculinidad se construye atendiendo a la necesidad de aceptación personal y social y, a la percepción de la sexualidad como un

instinto natural. En cuanto a las jóvenes, sus aspiraciones se relacionan con la búsqueda de una manera de subsistir en el medio social. De esta manera, las consecuencias de la interacción entre estereotipos, condiciones sociales y aspiraciones de vida, se ven reflejadas en la iniciación temprana de relaciones sexuales, ausencia de métodos anticonceptivos, embarazos adolescentes, abortos y abusos sexuales. En el sector popular, la masculinidad es asociada al estereotipo del varón fuerte y que toma la iniciativa de las relaciones amorosas. Las jóvenes consienten las relaciones sexuales si se vinculan con el amor. Las aspiraciones de vida de los y las jóvenes consisten en estudiar carreras técnicas o universitarias, que les permitan solventar una familia. Por último, la masculinidad en la clase media alta se encuentra dirigida hacia la obtención de bienes materiales o simbólicos y la ostentación pública que confirma su virilidad. Un rasgo esencial en este sector, es la prolongación de la adolescencia y la escasa supervisión de los padres. Los adolescentes poseen una activa vida social junto a sus pares y entablan noviazgos entre sus conocidos. Las relaciones sexuales son espontáneas, sin protección alguna y, a veces, implican el uso de alcohol y drogas. Las opciones de vida de los jóvenes son variadas y siguen sus intereses vocacionales en la universidad. La formación de una familia es una aspiración vital que se concibe mucho más a futuro.

Por su parte, Mesquita, Eufrásio y Batista (2011) afirman que la discriminación y la violencia de género están asociadas con la representación distorsionada de la mujer. Los estereotipos de género y los prejuicios ayudan a la manifestación del sexismo, la discriminación y el comportamiento violento contra las mujeres. Para tal efecto, los investigadores realizaron un estudio con 787 varones de 12 a 16 años, pertenecientes a 11 escuelas públicas en Minas Gerais, Brasil. Los resultados corroboran la existencia de estereotipos de género y sexismo en los jóvenes. Se comprueba que los jóvenes son parte de la cultura cotidiana de los varones adolescentes, los que también se incorporan en otras edades e incluyen la participación de las mujeres. Los investigadores sugieren que se deben desarrollar políticas públicas, así como intervenciones socioeducativas para erradicar tales creencias y propiciar el abordaje de temáticas sociales de género con el objetivo de prevenir la violencia contra las mujeres.

El estudio de Hernández Méndez (2013) retoma aspectos de la teoría de Bourdieu para intentar revelar los roles de género impuestos culturalmente en la sociedad. Así, el estudio basado en entrevistas en profundidad con profesores y estudiantes tuvo como objeto conocer cómo perciben y experimentan la supuesta imposición natural o su posible inhibición frente a los roles de género. También se indagó en las percepciones de los estudiantes con respecto a las relaciones de género establecidas con sus profesores. La investigadora llegó a la conclusión que para los participantes es más difícil percibir la violencia simbólica. Siendo, además, el proceso de orden simbólico donde se construyen los estereotipos y los roles de género.

Por su parte, Domínguez Gutiérrez (2013) estudió las representaciones sociales sobre el quehacer científico en 273 alumnos de la Universidad de Guadalajara, México. Los resultados revelan que la mayor parte de los participantes posee concepciones erróneas sobre los atributos de la actividad científica y de los científicos. La autora estima que las

construcciones sociales en el ámbito científico se fundamentan en la información proveniente de los medios formales e informales, los que, en cierto sentido repercuten en el acercamiento o lejanía de los estudiantes con este tipo de actividades.

Páramo (2010) explora la representación de género de los profesores universitarios que sirven para categorizar a sus estudiantes. Los resultados del estudio mostraron la existencia de diferencias en los conceptos académicos y personales que utilizan los docentes con respecto al género de sus estudiantes. Se destaca que los resultados pueden ampliar la discusión y la revisión de los procesos de evaluación y orientación profesional que se entrega al estudiantado.

De esta manera, se explica que los estereotipos de género y los roles de género se han ido desarrollando en los niños y jóvenes junto con las relaciones familiares y las relaciones entre pares, a los que se suman los presentados y promovidos por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los cambios en las actuales relaciones sociales siguen demostrando que los estereotipos de género y los roles de género son una parte importante del comportamiento social asumido por los niños y jóvenes, incluso la violencia de género se ha instaurado como una de las problemáticas derivadas de este tipo de creencias sociales que más afectan a la sociedad y que sin forzar demasiado las cosas se está viendo en las actuales relaciones de pareja entre los jóvenes.

4.4.2. Estereotipos sobre minorías étnico-culturales y sociales

El problema de las representaciones o estereotipos culturales del otro surgen cuando se refuerza la construcción de la propia a través de la idea de un nosotros superior. Así, se construyen estereotipos con la intención de ocultar las diferencias y la diversidad del grupo que se necesita representar y diferenciar del propio. Sobre este esquema, se edifican los estereotipos culturales. Su fin: es intencional y se construye con el apoyo de los medios de comunicación, el cine, la literatura, las experiencias personales y colectivas (Stefoni, 2001).

Hay que considerar que los estereotipos culturales están presentes en todas partes y se expresan en las aulas y los medios de comunicación. Esto significa que se perpetúan fácilmente en la sociedad a través de imágenes, anécdotas, chistes y canciones. Ello quiere decir, y así se confirma que dichas simplificaciones, que se establecen sobre los grupos foráneos tienen la misión de instalar prejuicios contra ellos (*Informe Mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*, 2010). En consecuencia, lo relevante es conocer la manera en que se edifican y se cuestionan nuestras propias representaciones culturales y la de los demás (Iglesias Casal, 2015). En efecto, ampliar la visión y confrontar las representaciones y, a la vez, las significaciones que tenemos de los otros, nos posibilita la construcción de las propias.

Todo queda resumido diciendo que los estereotipos sobre grupos culturales, étnicos o religiosos responden al devenir histórico y, por lo mismo, se han ido formando y transmitiendo a través de las distintas generaciones (Elosua *et al.*, 1994). En el mundo actual caracterizado por ser diverso y en el que se desarrollan contactos multiculturales y multilingües, las distinciones de nacionalidad, clase social, etnia, sexo y edad son constantes y, sin duda, presentan connotaciones positivas y negativas. En este contexto, las relaciones con los otros se desarrollan mediante categorizaciones rápidas y dicotómicas; es decir, se utilizan conceptos de bueno/malo, inofensivo/peligroso, entre otros. Ello puede llegar muy lejos, incluso a la discriminación y a la violencia. Precisamente, es lo que sucede con estas clasificaciones y divisiones en la relaciones con los otros. Si a propósito de tales planteamientos es necesario tener en cuenta que éstos son determinantes en la visión que se tienen de sus opciones de vida (religiosa o sexual) o de sus características étnicas y culturales distintas (migrantes, grupos étnicos, grupos sociales). Razón por la cual, se puede considerar la división del mundo entre minorías y mayorías, en nosotros y ellos (Sandoval, s.f). Ahora bien, en cuanto a las minorías étnico-culturales se puede afirmar que el prejuicio étnico y los estereotipos tienen como objeto establecer sus roles y situación social como una forma de justificar las desigualdades sociales y la discriminación (Martínez Rodríguez, 2011).

Siguiendo la idea anterior y, desde una perspectiva cognitiva, recurrimos al análisis de Uhlmann, Brescoll y Machery (2010) quienes revisan tres corrientes teóricas que apoyan la idea de que el uso de estereotipos a menudo no sigue un proceso epistémicamente racional. Para los autores, la razón es sencilla: los estereotipos frecuentemente utilizados contra los miembros de grupos estigmatizados son impulsados por factores como la amenaza a la propia autoestima y el deseo de racionalizar la desigualdad. En concreto, el racismo, por ejemplo, está fuertemente relacionado con las actitudes prejuiciosas y la necesidad de mantener un estatus más bajo o en su supuesto lugar a los miembros de otros grupos. Esta forma de entender a los otros hace que el estereotipo correlacione negativamente con los índices de pensamiento racional. Además existe muy poca evidencia de que los sujetos intenten hacer juicios precisos y no estereotipados. Por el contrario, el hecho de los individuos utilicen los estereotipos para anular a los miembros del grupo estigmatizado es, en definitiva, una respuesta a sus propios fallos y al deseo de mantener su jerarquía social. De ahí que se visualice la escasa defensa que tiene la racionalidad frente al estereotipo racial y de género. Los autores explican que la racionalidad de los estereotipos es un asunto muy difícil de argumentar. Por ejemplo, en el caso estadounidense sería difícil demostrar la racionalidad de los estereotipos, ya que tradicionalmente han ayudado a mantener y racionalizar la situación de inferioridad de los hombres negros y, por otro lado, se ha llegado a constatar que aumentan la autoestima de los hombres blancos. De este modo, según expresan Uhlmann *et al.*, las personas pueden creer que sus juicios estereotipados han sido impulsados por motivos racionales. En consecuencia, al no ser conscientes de los factores que influyen en sus estereotipos los individuos pueden llegar a formular juicios bastante condenables hacia otros.

Ahora bien, en términos jurídicos y sociales, los estereotipos sobre minorías han sido estudiados atendiendo la relación con las que posee creencias comunes presentes en la sociedad, así como su uso en las distintas situaciones de convivencia cotidiana. Como aclara Appiah (2000), cabe distinguir tres ideas asociadas con el concepto de estereotipo: la primera de ellas, es el *estereotipo estadístico*, el cual hace uso de un acontecimiento general sobre un determinado grupo para tomar una decisión. Por ejemplo, se estima que las mujeres son más débiles que los hombres en cuanto a fuerza física y, a partir de tal premisa, se decide que no es idónea para ejercer el cargo de bombera. El autor considera, sin embargo, que hay dos usos del término estereotipo que tienen más relación con la jurisprudencia. Es así como, la segunda idea invocada a partir del concepto estereotipo, es una *falsa creencia* acerca de un individuo o un grupo.

De ello da razón la lucha contra la discriminación. Planteado de una manera precisa: los *falsos estereotipos* invocan supuestas características de un individuo, porque se cree que posee o es muy probable que tenga una característica vinculada con algunos o todos los miembros del grupo de pertenencia. Incluso cuando la característica no es común en el grupo. Así, los ejemplos clásicos son los estereotipos étnicos, los cuales, pueden llevar a las personas a considerar deshonestas a otras solo por el hecho de pertenecer a un grupo particular. Cuando en realidad no los son o al menos no más que cualquier otra persona. La tercera y, según la opinión del autor, la más interesante es el sentido del concepto *estereotipo normativo*, que surge en relación con la discusión de las normas de comportamiento de los individuos. De modo que, en este caso, el estereotipo no consiste en una mera visión acerca de cómo deben comportarse los miembros del grupo. Por el contrario, se fundamenta en el consenso social y trata sobre la manera en que debería comportarse el individuo. Es claro con el fin de cumplir adecuadamente con las normas asociadas con la pertenencia al grupo. Un ejemplo de ello, es la exigencia a las empleadas de una empresa de vestir con ropas femeninas la cual debe ser acatada para permanecer en su puesto de trabajo. Esta situación, por lo demás, no se exige a los hombres de la empresa. De esta manera, según la visión del autor, se estarían invocando estereotipos de género normativos.

4.4.2.1. Autoestereotipos y heteroestereotipos

A partir de la explicación anterior, podemos distinguir dos grandes grupos de estereotipos: autoestereotipos y heteroestereotipos (Krüger, 2004; Níkleva, 2012; Hayes, 2013). Los autoestereotipos representan la imagen que un pueblo tiene de sí mismo y esta imagen tiende a ser favorable (Níkleva, 2012, p. 995). En cambio, si ahondamos en los heteroestereotipos, podemos encontrar como se configura la imagen general que los demás tienen sobre un pueblo. Esta percepción es, en general, muy desfavorable y, además, puede revelar algún grado de etnocentrismo (Níkleva, 2012).

Por su parte, Fernández Enguita (2003) afirma que las naciones se hacen, rehacen y deshacen. La nación determina la cultura, la que a su vez, es creada por el poder político de la élite a través de la burocracia, el sistema educativo, las iglesias nacionales y los medios de

comunicación. No obstante, según su visión, la institución escolar es el medio más poderoso de nacionalización, asimilación de las minorías y segregación de otros estados nacionales y de sus inmigrantes. Esto mismo podría ser dicho, en palabras de la semióloga, feminista y psicoanalista Julia Kristeva (1991), quien denuncia que los extranjeros en las actuales sociedades, son simplemente los otros, esto es, aquellos que no forman parte del grupo nacional.

En consecuencia, la ecuación es la siguiente: se trata de asimilarse como miembro de una nación, esto quiere decir que, en efecto, se elaborarán modelos propios y heteroestereotipos de otras naciones cuya estructura será la simplificación y la generalización de las características de otros (Torres 1994 citado en Hoyos de los Ríos, 2001). Pero al mismo tiempo, se construirá sobre sí misma para volver a evaluar su objeto y estructura de autoestereotipo. Lo cual se traduce en que los estereotipos, las emociones y los comportamientos son constructos relacionados entre sí. Porque esa es la clave: las anteriores afectan a otras variables psicosociales que repercuten en las relaciones intergrupales, la amenaza exogrupal y la percepción de la aculturación de las minorías, entre otras (Navas Luque *et al.*, 2015).

En atención a lo anterior, se puede señalar que, la identidad étnica de los individuos actúa como un vínculo común consciente o inconsciente con las tradiciones similares, comportamientos, valores y creencias. Estos puntos de conexión dan sentido al mundo que les rodea y les permiten sentirse orgullosos de lo que son. Empero, se debe considerar que los mensajes positivos y de apoyo a los distintos grupos étnicos no son del todo evidentes o no se encuentran disponibles para contrarrestar los mensajes públicos negativos. Es factible, por tanto, que un individuo sienta vergüenza o desconexión hacia su propia identidad étnica. Por lo que para desarrollar una identidad étnica, las personas necesitan de una identificación muy consciente con sus propios valores culturales, comportamientos, creencias y tradiciones. Así, son los modelos de identidad étnica y racial los que proporcionan una estructura teórica para la comprensión individual de la propia y de la negociación con otras culturas (Chávez y Guido-DiBrito, 1999).

Hay que destacar también que, según Arletazz (2014b), en las sociedades democráticas contemporáneas la nacionalidad constituye una fuente de exclusión jurídica para la plena ciudadanía de los extranjeros. Si bien el derecho internacional y los derechos nacionales han promulgado leyes tendientes a obstaculizar la exclusión y el trato discriminatorio sustentados en la raza, religión, sexo o la orientación sexual, aún persiste la discriminación jurídica en torno a la nacionalidad. De hecho, el autor argumenta que la dimensión simbólica de la exclusión es una forma recurrente de legitimación contra la plenitud de derechos de los extranjeros. Pero, además, permite que sea fácil modificar el estatus de los extranjeros con respecto a los nacionales. De esta manera, el Estado tiene la posibilidad de adecuar a sus intereses los derechos de estos grupos sin la necesidad de establecer consensos o mayores explicaciones. A su vez, según explica, esta perspectiva es la que permite considerar cuatro argumentos que se esgrimen para justificar la exclusión de los extranjeros con respecto al vínculo de nacionalidad, siendo: egoísta, contractualista, nacionalista y pragmático. Respondiendo a esto último, cabe tener presente que, según

Arletazz, la clave contra la exclusión jurídica de los extranjeros se ampara en el hecho de que todo aquel que por su plena voluntad decida ser parte del contrato como nacional debe asumir aquellas obligaciones que le impone el Estado. Estos significativos datos perfilan una situación muy clara: más allá de azar de su lugar de nacimiento o de su vínculo sanguíneo, toda persona nacional o extranjera debe tener la posibilidad de adquirir los derechos que implica la ciudadanía.

4.4.2.2. Definición y clasificación de minorías étnico-culturales y sociales

En cuanto a la condición de minoría, existen diferentes clasificaciones y su definición no es un tema que suscite unanimidad entre los teóricos. Dice, por ejemplo, Arletazz (2014a) en su propuesta jurídico-institucional que el concepto de minoría puede definirse, en primera instancia, en términos cuantitativos. Es por eso por lo que se entiende como un grupo numérico menos importante que el grupo mayoritario. En dicha clasificación se puede considerar su fuerza numérica real o de representación política. Según su propuesta esta situación abre la posibilidad a los proyectos políticos para ocultar y manipular la exclusión de los grupos minoritarios en beneficio de los mayoritarios.

Otra definición del concepto es de tipo inductivo. Su principal preocupación consiste en indagar en aquellos elementos comunes capaces de permitir el desarrollo de una definición eficaz para describir el funcionamiento interno del grupo minoritario en cuestión. De modo que, de acuerdo a esta noción, se plantea que la minoría es un grupo de personas con características físicas o culturales comunes, que difieren de otros grupos con los que conviven. El resultado de esta situación es que, en muchas ocasiones, reciben un trato inequitativo y prejuicioso por parte del grupo mayoritario o distinto a ellos. Por lo anterior, es común que se autoperciban como un conglomerado objeto discriminación colectiva. En este tipo de definición, es posible encontrar tres elementos que sumados completan su condición: 1) la existencia de diferencias objetivas como la raza y la lengua, 2) una situación de subordinación con respecto a otros y 3) la toma de consciencia colectiva de la subordinación de la que son objeto. No obstante, Arletazz cuestiona la objetividad y subjetividad de la condición real de subordinación y la toma de consciencia de los grupos minoritarios. Por último, menciona las propuestas de definiciones de tipo relacional que entienden a las minorías como un grupo objeto de dominación. A ello le sigue otra situación que consiste en la instauración del rasgo de inferioridad simbólica en su condición colectiva de minoría. Se trata en definitiva de la construcción de la alteridad consumada por el grupo dominante.

Con respecto al alcance del concepto de minorías, creemos que también es importante considerar, por ejemplo, el punto de partida que sitúa a las minorías étnico-culturales en el cruce de intereses entre el hecho de identificarse y pertenecer a un determinado grupo étnico y el punto de vista de su vulnerabilidad. Las minorías étnico-culturales son consideradas vulnerables y asumen la categoría de personas que se caracterizan por recibir

un trato desigual. Incluso, en ocasiones, pueden ser humillados por el hecho de ser parte de un grupo étnico, religioso o por su orientación sexual (Lopes Reis, 2014).

Todo este juego de poder, es dinamizado por la intencionalidad objetiva de mantener el estatus económico, social y cultural de los grupos históricamente privilegiados. Lo que nos lleva a recordar las denuncias de importantes teóricos como Edward Said²³ y Gayatri Spivak²⁴, con respecto a la visión y construcción de la alteridad, a partir de nociones eurocéntricas, poscolonialistas y subalternas. Las que, por ejemplo, en el caso de Oriente, presentan una realidad desvirtuada de su cultura y una concepción del conocimiento cimentada en la dominación. Lo cual se traduce en el establecimiento de relaciones desiguales a partir de la particular mirada de Occidente.

En lo que se refiere al afán por visibilizar las temporalidades y subjetividades de la cultura, De Sousa Santos (2002) argumenta que los diversos grupos minoritarios han puesto en evidencia las luchas feministas, poscoloniales, campesinas, de los pueblos indígenas, de los grupos étnicos, de gays y lesbianas. Sus denuncias apuntan a la universalización eurocéntrica de sus contiendas, la visión parcializada de su cultura y el trato desigual y discriminatorio que reciben de parte de las élites nacionales. No obstante, en este punto, es indispensable indicar que dentro de las naciones del mundo subdesarrollado existen aún enormes desigualdades. Por todo ello, puede considerarse que la responsabilidad no es exclusiva del sistema colonial europeo, ya que las élites locales son históricamente responsables de la situación de desventaja, desigualdad y discriminación actuales.

Como hemos visto, existen diversas clasificaciones y definiciones de minorías, las cuales se empeñan en encontrar sus puntos de convergencia con el objeto de analizar sus preocupaciones, avances y retrocesos en la búsqueda de la igualdad de derechos. Así como, la lucha por ser entendidas y respetadas en sus creencias, costumbres y modos de vida. Los contextos históricos y las realidades mundiales y locales son factores que deben ser considerados en la búsqueda y mejora de las condiciones de vida de las minorías étnico-culturales y sociales.

Ahora bien, en cuanto a las minorías sociales y culturales, nos adentramos a las definiciones efectuadas por Torbisco Casals (2000), quien señala que las minorías sociales corresponden a ciertos grupos que han recibido prejuicios históricos y, que, además, en el momento presente, sufren inconvenientes o trato discriminatorio en su convivencia social. Atendiendo esta referencia, es posible distinguir entre minorías visibles y minorías invisibles. Las minorías visibles dan cuenta de ciertas características externas perceptibles para la sociedad tales como el género, la etnia y la discapacidad de disposición del cuerpo²⁵,

²³ Su libro *Orientalismo* (2007) constituye una mirada significativa a la construcción política y simbólica del conocimiento a partir de la dicotomía Oriente y Occidente.

²⁴ Por su parte, Spivak nos deja en su libro *¿Puede hablar el subalterno?* (1998), una interesante propuesta crítica sobre los intelectuales occidentales que pretenden ser la voz del subalterno y, que consciente o inconscientemente están apoyando su invisibilización, opresión y subalternidad.

²⁵ En este caso, hemos modificado el concepto de incapacidad física del texto original por discapacidad de disposición del cuerpo, atendiendo a la clasificación indicada por Vicente Herrero *et al.* (2010, p. 457), quienes distinguen nueve grupos asociados al concepto de discapacidad: de la conducta, de la comunicación, del

entre otras. Con respecto a las minorías invisibles, su condición es menos evidente y, en este caso, aluden a la orientación sexual, la categoría de extranjero y la adscripción a alguna creencia religiosa. Ahora bien, en cuanto a las minorías culturales, el autor considera que aluden a aquellos grupos que a pesar de ser numéricamente inferiores se autoperciben con una identidad cultural distintiva, la cual valoran y desean preservar.

En conclusión, la preocupación teórica que da cuenta de las minorías retrata con énfasis su dimensión humana y, por esto, busca preservar su identidad cultural ante el avance y la configuración del mundo globalizado. De ahí, la necesidad de buscar respuestas a la inmigración, la etnicidad y el pluralismo.

4.4.2.3. Sociedad pluralista, globalización y pluralismo cultural

Es bastante habitual el uso de términos globalización, sociedad pluralista, pluralismo cultural, así como, multiculturalismo e interculturalidad. No obstante, sus alcances y singularidades no son del todo aplicadas con claridad. En muchas ocasiones se confunden tales conceptos, los que acaban siendo utilizados como sinónimos. Creemos que esto es propio de la construcción teórica y los debates que, en el momento presente, continúan desarrollándose a medida que tales procesos dinámicos y fugaces sigan su curso de acción o se paralicen, sean absorbidos por otros o simplemente acaben desapareciendo.

En cuanto a la globalización, De Sousa Santos (2002) sugiere que se debe hablar de globalizaciones o diferentes modos de producción de globalización. De acuerdo a su visión, se trata de un proceso de relaciones sociales en el que una entidad local expande con éxito su alcance local sobre el mundo y, de esta manera, logra imponer y designar a otros grupos sociales o entidades como locales. Es, por cierto, un discurso emanado de los vencedores y como tal, es contado y ajustado al discurso científico hegemónico.

Por lo que se refiere a las sociedades globalizadas contemporáneas y democráticas occidentales, se debe considerar que se caracterizan por ser plurales, o sea, conviven en su interior diferentes opciones de vida religiosa y cultural (Cortina, 2000; Cifuentes, 2012; Arletazz, 2014a). De esta manera, en palabras de la filósofa Adela Cortina (2000), la sociedad pluralista es aquella en que los distintos grupos sociales comparten una moral cívica cuyos rasgos se focalizan en la ética cívica. Criterio para saber que es una sociedad capaz de crear y mantener un entorno de cohesión social. Por tanto, la ética cívica es pública y de la justicia. Su meta es incorporarse en las actitudes de los ciudadanos para ser parte de sus convicciones y para acabar transformarse en costumbre. En definitiva, se espera que trascienda las normas jurídicas y se convierta en parte del *éthos* de la sociedad.

No obstante, se debe tener presente que, en tales sociedades también se evidencia el fenómeno del pluralismo moral, por lo que se aprecian distintas formas de entender las

cuidado personal, de la locomoción, de la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y de otras restricciones a la actividad.

normas morales. Por otra parte, es interesante constatar que el surgimiento de fenómenos como la inmigración y la secularización, en pleno siglo XX y los inicios del XXI, han permitido la aparición del pluralismo cultural. Usallán (2015) explica que el pluralismo cultural se construye a partir de ciertos ejes entre los que se encuentran: el principio de igualdad y la comprensión de la diferencia. El primero pone énfasis en la no discriminación de etnia, cultura, religión, lengua, nacionalidad. El segundo, se manifiesta en el respeto y la aceptación del otro. En base a la propuesta de Giménez (2003)²⁶, el autor aduce que, a través de tales supuestos, se derivan dos modelos que se encuentran tutelados por el pluralismo moral, es decir: el multiculturalismo y el interculturalismo.

4.4.2.3.1. Multiculturalidad e interculturalidad

Para hablar de multiculturalismo e interculturalidad, no es necesario volver a referirnos a lo que ya ha sido expuesto con anterioridad en este apartado. A modo de introducción general, digamos que sus distintas dimensiones y factores subyacentes influyen en su recorrido teórico y puesta en práctica actual. No obstante, también es necesario aclarar que aún existe una cierta confusión conceptual entre ambos términos. En general, siguen distintos puntos de vista, ya sean políticos, jurídicos, culturales y educativos. Existiría, entonces, un contingente de discursos que parecen relevantes para entender algunas de las visiones académicas, así como de las diversas propuestas políticas establecidas por las entidades supranacionales y nacionales.

Veamos esto con un poco más de detalle. Son diversos los autores que señalan las diferencias entre los términos multiculturalismo e interculturalidad. Al respecto, Hernández Reyna (2007) aclara que la interculturalidad es el espacio de comunicación y reunión de diferentes culturas. De este modo, el multiculturalismo se aprecia como la perspectiva de reflexión teórica sobre la interculturalidad. Desde el punto de vista de Vargas Garduño y Méndez Puga (2012), el término multiculturalismo hace referencia al reconocimiento de la diferencia y, por tanto, tiene en cuenta los principios de la igualdad y de la diferencia. Por su parte, la interculturalidad dirige su interés sobre las relaciones interétnicas e interreligiosas, entre otros aspectos. Por su parte, Giménez (2003) aboga por clarificar los conceptos del multiculturalismo y de la interculturalidad como dos modalidades propias del pluralismo cultural. Así, explica que en el caso de la escuela multicultural se hace referencia a la presencia de minorías étnicas y a la diversidad cultural de la misma.

De acuerdo a Walsh (2005), los términos multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad se encuentran asociados a la diversidad cultural e intentan describirla teóricamente con la intención de producir prácticas sociales, que respondan a sus requerimientos. Para la autora, la multiculturalidad se refiere a la diversidad de culturas que cohabitan un territorio, lo que no implica que tengan que desarrollar relaciones entre ellas. Este sería el caso de algunos países de Europa y Estados Unidos, en los que coexisten

²⁶ Al respecto, Giménez (2003) propone clarificar que los conceptos multiculturalismo e interculturalismo se constituyen como dos modalidades del pluralismo cultural.

minorías nacionales y grupos de inmigrantes. Es precisamente en estos contextos en los que la autora afirma que el multiculturalismo se corresponde al concepto de relativismo cultural. En torno a ello, por una parte, se formulan las luchas de las minorías por la justicia y la igualdad. Por otra parte, estima que el Estado liberal, se encarga de utilizar la tolerancia como el motor de ayuda a la convivencia multicultural. Por lo anterior, es evidente, según la visión de Walsh que mediante estas prácticas se ocultan aquellas desigualdades e inequidades sociales de las que son objeto los grupos minoritarios.

Por su parte, Bernabé Villodre (2012a) sostiene que la multiculturalidad²⁷ evidencia la existencia de diversas culturas que comparten un espacio común, aunque no se puede decir lo mismo en cuanto al ámbito social. Debido a ello, es difícil que se establezcan relaciones sociales que permitan el enriquecimiento cultural. En cambio, en la interculturalidad sí se produce. La autora estima que la interculturalidad es un concepto abierto a múltiples interpretaciones debido a que promueve la comunicación y encuentro cultural, la toma de consciencia y el contraste entre culturas. Lo que lo define es su defensa de la diversidad, el respeto y el diálogo cultural. Por la misma razón, una sociedad sería intercultural si se llega a conseguir que sus miembros interactúen y se ennoblezcan con dicha relación.

Con lo que respecta al multiculturalismo, es posible señalar que, según Grueso (2003), su concepto acabó constituyéndose en el paradigma de moda. Es decir, se utiliza para todo tipo de propuesta y es aceptado por la comunidad científica en la producción académica, los discursos y los proyectos políticos. De manera que como tal, posee limitaciones y potencialidades que aún deben ser descubiertas. A esta idea de multiculturalismo, otros autores agregan una visión social y de reconocimiento cultural. Por ejemplo, Fernández Enguita (2003) señala que el multiculturalismo consiste en el reconocimiento de la existencia, la autonomía y la valoración de las distintas culturas.

Por su parte, Anchustegui (2011) explica que el multiculturalismo es un hecho social, que evidencia la convivencia en el espacio social de grupos humanos de culturas diferentes. De esta manera, el asunto conlleva enormes desafíos para la configuración y el desarrollo de las sociedades actuales, a saber: las condiciones de marginación y pobreza de minorías étnicas, los derechos de los inmigrantes, la visibilización de la lengua y sus símbolos culturales, entre otros. Esto no implica que el multiculturalismo sea una característica singular de las sociedades modernas, pues, de hecho, explica que a través de la historia es posible constatar que tales procesos han sido una constante dentro de las relaciones humanas. De ahí que su problemática actual grave en la búsqueda de cómo articular una ciudadanía capaz de considerar los procesos de identidad y pluralidad cultural.

En opinión de Jiménez Delgado (2016), es muy complejo diferenciar los términos multiculturalismo, integración e interculturalismo en el discurso oficial, debido principalmente a que su proximidad conceptual es altamente difusa y de difícil práctica en la realidad social. En cuanto al multiculturalismo, la autora comenta que en el contexto

²⁷ La autora utiliza el término multiculturalidad. Más adelante utilizaremos el término como sinónimo de multiculturalismo, debido a que la mayor parte de los autores revisados no efectúan una distinción clara de ambos.

europeo principalmente alude a las minorías étnicas y a las minorías cuyos orígenes se encuentran en los inmigrantes. Es decir, se trata de minorías que cohabitan dentro de los territorios de un país y, con los cuales, en términos políticos, se procura su integración como ciudadanos del Estado-nación.

Por consiguiente, según Grueso (2003), el multiculturalismo se centra en el problema cultural de las minorías étnicas, las identidades nacionales y las confesiones religiosas. Por el contrario, su objeto de estudio no se relaciona con los inmigrantes, las diferencias de género o con la orientación sexual. Por tanto, la diversidad o el pluralismo cultural es el objeto de estudio del multiculturalismo. Es interesante aquí la distinción de diversidad cultural que realiza el autor puesto que toma en consideración la visión del liberalismo y del multiculturalismo. En efecto, sostiene que el pluralismo asume una postura liberal en la que la diversidad se dimensiona como un asunto privado y, por esto, se acaba ajustando a las decisiones particulares del individuo.

En cambio, el multiculturalismo entiende que la diversidad cultural es un asunto del propio grupo que decide y sigue sus propias formas de vida. Así, pues, es posible afirmar que el multiculturalismo posee dos dimensiones, a saber: una dimensión descriptiva y una dimensión normativa. La primera de ellas, alude a que es un hecho social y, la segunda, especifica su proyecto político e ideológico (Usallán, 2015).

Uno de los desafíos más latentes de la multiculturalidad, es la conflictividad. Al respecto, Aguilera (1994) argumenta que al ser un fenómeno social, la multiculturalidad asume necesariamente consigo la conflictividad. Según su apreciación, entre los elementos que la hacen conflictiva se encuentran: a) el espacio compartido entre personas y grupos que se desconocen o que poseen conocimiento estereotipado y sesgado de los otros, b) confluyen diferentes culturas con sus propias visiones de la realidad y de sus relaciones sociales, de modo que, sus códigos y símbolos comunicativos difieren y, en definitiva, cada grupo entiende el suyo propio, c) grupos con necesidades comunes, los que acaban compitiendo por alcanzar los recursos económicos y de subsistencia, transformándose en implacables adversarios en vez de colaboradores y comunidades solidarias, d) grupos con distinto poder y diferentes vías de acceso a este, es decir, los más fuertes acaban imponiendo sus condiciones, códigos y símbolos comunicativos en la lucha por mantener su identidad y conseguir los recursos económicos. De este modo, la multiculturalidad en la sociedad pluralista, transita por rumbos difíciles y llenos de contradicciones ilógicas para la convivencia armónica del ser humano.

Esto nos lleva a plantear que es indispensable la revisión teórica y la puesta en práctica de la mejora del conocimiento de los otros y la intervención en los medios de comunicación, la escuela, las políticas gubernamentales, las leyes y la implicación con la dimensión ética del ser humano. Es un todo, no es algo parcializado e individualista, es alejarse de las condicionantes mercantiles y del poder político. No obstante, tal y como está configurada nuestra realidad, es muy posible que primen ciertos intereses o se promueva un discurso con la intención de hacer participar a las minorías y dejarlas inhibidas a través de su propia

voz participativa. Es decir, utilizarlas para terminar con sus reinvincaciones, al sentirse parte de la construcción de la sociedad.

Por lo que respecta a la interculturalidad, es posible señalar que, en términos generales, sus mayores avances teóricos y prácticos se observan en el ámbito educativo. Como hemos visto, la interculturalidad se preocupa del reconocimiento y la interacción entre las distintas culturas. Para ello es necesario no perder de vista lo que Walsh (2005) afirma sobre la interculturalidad, es decir, que su complejidad viene dada en las relaciones e intercambios producidos entre personas de diferentes culturas. Lo que llamamos interculturalidad es un espacio inacabado que se basa en el diálogo. Esta concepción, es la que promueve instancias de encuentro y comunicación para el intercambio cultural.

En relación a lo anterior, según los planteamientos del *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural “Vivir juntos con igual dignidad”*, se debe tener en consideración que la construcción de la identidad en un entorno multicultural es un proceso cada vez más complejo y sensible a los diferentes contextos en los que se enmarca y desarrolla. La persona es libre para elegir su identidad y sentido de pertenencia a un determinado grupo o comunidad. La única condición es el respeto a los demás y a los valores universales de los derechos humanos. Atendiendo estas convicciones, es mediante el diálogo intercultural que se puede encontrar el equilibrio entre la propia identidad cultural y las nuevas experiencias multiculturales. De esta manera, el respeto mutuo y la igualdad se constituyen en componentes indispensables dentro del diálogo intercultural. Por ello, es necesario trabajar en progresar hacia la igualdad dentro de las sociedades modernas y pluralistas. De lo contrario, es posible que las tensiones sociales puedan ser utilizadas en contra de las identidades culturales como instrumentos de estigmatización (Consejo de Europa, 2008).

Así, para la Comisión Europea (2016)²⁸, el diálogo intercultural consiste esencialmente en el intercambio de opiniones y puntos de vista entre las distintas culturas. Si la multiculturalidad apunta a la conservación de cada cultura individualmente, el diálogo intercultural requiere establecer vínculos y bases comunes entre distintas culturas, comunidades y pueblos, fomentando la comprensión y la interacción entre todos.

Ahora bien, de lo mencionado no debe deducirse que la interculturalidad es simplemente diversidad cultural, a la que se le ha añadido aspectos descriptivos de la misma. De hecho, la interculturalidad no se trata solamente de diversidad cultural, pues como se ha revisado, el diálogo intercultural se instituye como el cimiento del respeto y del intercambio cultural. Lo dicho acerca de la interculturalidad tiene que ver y se fundamenta en la interacción entre culturas (Rodrigo, 1999). Así, pues, la interculturalidad es comunicación y relación, su acento se encuentra en los sujetos que actúan e interactúan y no en aquellos aspectos descriptivos de la cultura. Lo que interesa es la forma en que se genera y desarrolla lo cultural en situaciones de complejidad social y educativa (Aguado, 2009). Además, Baumgartl y Milojevi (2009) subrayan que la interculturalidad no se preocupa de saber

²⁸ Recuperado de: http://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/intercultural-dialogue_es.htm [Consultado el 06 de junio de 2016].

cómo se comportan las personas dentro de una determinada cultura, sino que se dirige a conocer y entender la forma en que se desarrollan las diferencias culturales.

Ahora bien, una propuesta que cuestiona el curso actual de la interculturalidad, es la desarrollada por Walsh (2009)²⁹. En primera instancia, podemos señalar que, la autora aboga por una interculturalidad entendida como una propuesta social, política, epistémica y ética encauzada a la transformación y construcción estructural y sociohistórica radicalmente distinta a la actual. Se trata, por tanto, de una consideración amplia del concepto: la interculturalidad requiere que desde todos los ámbitos sociales, políticos, educativos y humanos construyan su accionar en conjunto para transformar la realidad más allá de los discursos y las buenas intenciones.

Desde el enfoque de la crítica de-colonial³⁰, Walsh (2009) plantea que la interculturalidad crítica surge como respuesta a la problemática del poder y las desigualdades construidas a partir de los intereses de las instituciones sociales dominantes consolidados desde la época colonial. De este modo, la interculturalidad crítica responde a las imposiciones históricas y a la subalternización. Es por ello que persigue la incorporación de los relegados en la construcción de su accionar. De ella arranca un proceso y proyecto que se preocupa de construir los otros modos de saber, ser y vivir. Incluso cuestionando los supuestos teóricos y las actuales prácticas de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe o los fundamentos filosóficos de la interculturalidad. En este sentido, aclara que, de alguna manera, se trata de incorporar a los grupos tradicionalmente excluidos dentro de los ámbitos educativos, disciplinares y de corrientes de pensamiento. Por lo demás, la finalidad del enfoque intercultural no se limita únicamente al proceso de intercambio cultural y las propuestas de programas especiales destinados a prolongar prácticas excluyentes y compensatorias.

4.4.2.4. Estudios sobre estereotipos culturales y minorías étnico-culturales

En el siguiente apartado presentaremos, en primer lugar, una breve descripción del estado de la cuestión que ofrecen las investigaciones acerca de los estereotipos culturales y cómo afectan a las minorías étnico-culturales, después procederemos a la descripción de algunos de los estudios más recientes sobre la temática.

Un asunto importante que agita permanente la integración social, política y cultural de las minorías culturales y étnico-culturales tiene que ver con los estereotipos. Algunos autores hablan sin vaguedades de sus directas implicancias en la construcción de oportunidades

²⁹ La autora es considerada representante del pensamiento de-colonial. Con respecto a esta perspectiva, podemos señalar que: “la perspectiva de-colonial, es una propuesta epistémica, teórica y metodológica “latinoamericana” para comprender las relaciones de poder/dominio en el espacio-tiempo, así como la superación de la matriz histórica-colonial de poder y liberación de los sujetos subalternos de esa matriz” (Vargas Soler, 2009, p. 48).

³⁰ La autora se refiere a la propuesta de Aníbal Quijano, quien plantea que la constitución de América, el capitalismo colonial/moderno y el patrón de poder eurocentrado, fueron las bases históricas de la actual globalización. Con anterioridad se definió el concepto.

dentro de las sociedades plurales y multiculturales. Al respecto, De Neys y Van Gelder (2009) explican que las creencias estereotipadas negativas sobre los africanos o los musulmanes pueden, por ejemplo, alterar fácilmente una evaluación de una solicitud de trabajo por parte de sus posibles empleadores. Situación que repercute en sus posibilidades de integración social y que, sin duda, menoscaba sus posibilidades de mejora social.

En cuanto a los estereotipos nacionales, resulta evidente tener presente que simplifican bastante la realidad cultural y, por cierto, repercuten negativamente en los procesos de identificación propia y de respeto hacia la cultura del otro. De este modo, la construcción y transmisión de la realidad cultural del otro persigue el mantenimiento de las diferencias y no de las posibles similitudes y sincretismo cultural propias del contacto y la convivencia del ser humano. A continuación se presentan algunos estudios realizados sobre los estereotipos nacionales y culturales presentes en el contexto Iberoamericano.

La investigación coordinada por García y Zubieta (2006) sobre los estereotipos nacionales de las poblaciones de los países del MERCOSUR³¹ y España, tuvo como objetivo principal determinar la imagen que los estudiantes universitarios de los países y universidades de Argentina, Brasil, Bolivia, Paraguay, Uruguay, Chile y España poseían de su propio país (autoestereotipo) y de los otros países (heteroestereotipo). Mediante la aplicación de un cuestionario de 288 variables que prestó atención a diversos ámbitos³², se llegó a concluir que los estereotipos nacionales de los seis países de América del Sur y España coinciden con los heteroestereotipos y autoestereotipos.

Por su parte, Espinosa *et al.* (2016) proponen en su estudio describir y analizar los contenidos autoestereotípicos relacionados con la autoestima colectiva y el grado de identificación nacional de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Perú y Venezuela. Los datos fueron obtenidos a través de tres cuestionarios, que se aplicaron a 1573 personas (51,6 % hombres y 48,4 % mujeres), cuyas edades fluctuaron entre los 17 y 81 años. Como resultado se observa la presencia de cuatro dimensiones autoestereotípicas relevantes para la comprensión de las identificaciones nacionales en los países del estudio: calidez, competencia, moralidad y nacionalismo ideal. El atributo autoestereotípico de calidez fue el más importante dentro de la muestra general. Se vincula al colectivismo latinoamericano y se asocia, por ejemplo, con la empatía afectiva aunque se distinguen algunas problemáticas asociadas. El segundo atributo autoestereotípico es la competencia y sirve para afrontar con éxito distintas problemáticas. La tercera dimensión autoestereotípica es la moralidad. En el caso de la noción de nacionalismo ideal, se comprueba que trasgrede esta noción relacionada con la ideología. El análisis de los datos generales permitió a los autores

³¹ El Mercado Común del Sur (MERCOSUR) es un proceso de integración regional instituido inicialmente por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay al cual en fases posteriores se han incorporado Venezuela y Bolivia, ésta última en proceso de adhesión. Recuperado de: <http://www.mercosur.int/innovaportal/v/3862/4/innova.front/en-pocas-palabras>.

³² Las variables utilizadas fueron: 1) conocimiento de los otros países, 2) simpatía por las poblaciones de los otros países y por los propios compatriotas, 3) heteroestereotipo no sugerido y sugerido de los otros seis países y de sus poblaciones, 4) autoestereotipos del país y de sus compatriotas, 5) percepción de la calidad de vida en los otros países, 6) valoración de la calidad de vida en el propio país, 7) vinculación territorial (sentimiento nacional y regional), 8) Percepción sobre el MERCOSUR, 9) datos sociodemográficos básicos de los estudiantes.

distinguir tres grandes segmentos de autoestereotipos, los que diferían al interior de los países participantes: los optimistas, los pesimistas y los ambivalentes. En el caso de Chile, los participantes se inclinaron más hacia el pesimismo y, en cambio, Colombia se acercó más al discurso optimista. El resto de los países se inclinó por el segmento ambivalente.

En el caso de Chile, el estudio de Pilleux y Merino (2004) analiza las estrategias discursivas semánticas del discurso de los no mapuches hacia la etnia mapuche en la ciudad de Temuco. Así, el discurso estereotipado, prejuiciado y discriminatorio es explícito en grupos de estrato social bajo y más implícito en grupos sociales medios y altos. En general, se detecta que se evade y se tiende a distanciarse social y étnicamente de la mezcla del indígena y del español. Se culpabiliza al pueblo mapuche de las acciones violentas y se le atribuye una marcada responsabilidad en la pobreza de la región. Por último, los autores hacen hincapié en la autorepresentación positiva y negativa que, de cierto modo, pretende justificar la contradicción entre la teoría y la práctica interétnica. En otras palabras, la dicotomía que, por un lado, tradicionalmente se entabla en la valoración y exaltación histórica de la figura de los caciques mapuches como símbolo del chileno y, por otro, la continúa discriminación y la vergüenza que siente una parte de la población chilena con respecto al mapuche actual.

Siguiendo con esta línea argumental, Saiz (1986) investigó los estereotipos atribuidos por sujetos no mapuches hacia los indígenas mapuches dentro de la Región de la Araucanía, Chile. Los resultados revelaron la existencia de dos discursos subyacentes al conjunto de los estereotipos sobre los mapuches: *heroicidad y sociabilidad/productividad*. El primero, tiene una connotación positiva asociada a la imagen histórica de valientes guerreros. En cambio, el segundo es negativo y representa la imagen actual de indios cerrados y flojos. Según el autor, lo anterior debe ser estudiado a partir del origen histórico de tales estereotipos, el contacto interétnico y la identidad nacional de los chilenos. Estos planteamientos han sido ampliados en varios estudios más recientes (ver, por ejemplo, Saiz, 2002; Saiz, Rapimán y Mladinic, 2008; Saiz, Merino y Quilaqueo, 2009).

También es importante destacar el estudio de Tijoux (2014), quien explica que la construcción estereotipada de los inmigrantes en Chile tiene que ver con el asunto del color de piel, situación que obedece a los históricos procesos de exclusión generados en la Colonia y a la formación del Estado-nación del siglo XIX que promovió y entendió el progreso del país a través de la llegada de inmigrantes de países europeos. La escasa población negra y el actual arribo de inmigrantes negros desde Colombia, Haití, Perú y otros países latinoamericanos ha provocado, según la autora, un choque cultural que se observa en los estereotipos negativos y positivos que se aducen en ambas direcciones, es decir, entre chilenos e inmigrantes negros. Así, se generan espacios de construcción entre el yo y el otro, que no aportan a la integración y el avance de una sociedad plural y multicultural.

Otros estudios en el contexto latinoamericano se han preocupado de averiguar sobre los estereotipos étnicos y sus repercusiones para la educación, así como su posible incidencia en los diferentes aspectos de la convivencia social.

En tal sentido, la investigación de Santos y Acevedo (2013) examinó las representaciones establecidas sobre los asiáticos en la publicidad de cuatro revistas en Brasil. Para ello, utilizaron el análisis de contenido con una metodología cuantitativa. Así, explican que los estereotipos tradicionales afirman la idea de que la comunidad asiática es seria, con talento intelectual y de amplios conocimientos en matemáticas y tecnología. Los resultados muestran que los asiáticos son retratados de acuerdo con el estereotipo social atribuido a dicha minoría en el país. Por su parte, Muñiz, Marañón y Saldierna (2014) realizaron un análisis de contenido de las series de ficción mexicanas para conocer las representaciones de los indígenas. Se detectó que su participación es reducida y se visualizan con roles secundarios y empleos de baja cualificación.

El estudio realizado por Ojeda y González (2012) revelan las percepciones y los estereotipos de los estudiantes de la Universidad de Nariño en Colombia hacia sus compañeros afrocolombianos e indígenas. El estudio concluye que los estudiantes atribuyen más estereotipos negativos sobre la comunidad afrocolombiana. Así, por ejemplo, hacen hincapié en el bajo desempeño académico y personalidad extrovertida. En relación a los indígenas se destaca y valora su cultura y se les atribuye una personalidad introvertida. Por esto, se identifica y constata que la convivencia universitaria se ve afectada por las percepciones erradas hacia el estudiantado afrocolombiano e indígena, además la falta de conocimiento de su cultura e idiosincrasia permite la aparición de estereotipos negativos por parte de los estudiantes no pertenecientes a las mismas. Por último, las autoras consideran muy importante que la universidad asuma la responsabilidad de integrar a las personas de diversas condiciones étnicas y culturales a través de sus políticas de equidad y de bienestar. Teniendo en consideración los puntos anteriores, Ojeda y González recomiendan: 1) la necesidad de ampliar los estudios sobre las percepciones y estereotipos hacia comunidades afrocolombianas e indígenas, 2) la profundización de la autopercepción de las propias comunidades mediante una postura investigativa transdisciplinaria, 3) la realización de estudios con miembros de otros grupos o mezclarnos, 4) la generación de espacios de encuentro y reflexión sobre las condicionantes históricas, políticas y económicas de las comunidades indígenas y afrocolombianas, 5) la incorporación de docentes, estudiantes y administrativos en espacios de convivencia que busquen disminuir la discriminación, 6) la posible creación dentro del Plan Universitario de una cátedra de formación humanística, además de otros espacios formales y no formales para la generación de competencias interculturales, 7) el apoyo y trabajo en conjunto dentro del marco universitario y regional para apoyar a comunidades socioculturales de la región, 8) la sugerencia de incorporar la apertura de programas de pregrado y postgrado, 9) la implementación de estrategias de inducción continua y permanente que fomenten el conocimiento intercultural de los estudiantes.

4.4.3. *Estereotipos asociados a la edad*

Claro está que al hablar de estereotipos asociados a la edad nos estamos refiriendo a aquellas creencias que se desprenden de las supuestas características compartidas por los diferentes grupos de edad y que han sido construidas socialmente. Para ello, hay que empezar reconociendo que no todos los acercamientos a la edad son iguales, los hay de distintas perspectivas, es decir: cronológica y fisiológica y de construcción social.

Según explica Arias Fernández (2014), la edad cronológica es biológica y se manifiesta en la edad concreta de cada sujeto. La edad fisiológica alude a las capacidades funcionales físicas y mentales. De este modo, el envejecimiento como realidad biológica es individual y específica para cada individuo. Por su parte, la edad social se refiere a las actitudes y conductas sociales consideradas pertinentes a cada grupo de edad por parte de una sociedad en particular. Son subjetivas y presuponen, por ejemplo, capacidades, sentimientos, intereses y características de personalidad entre otros.

Moreno (2010) explica que cada etapa de la vida tiene pautas de comportamiento que persiguen unos objetivos específicos en las personas. El significado que la sociedad otorga a cada etapa acaba por condicionar las creencias, opiniones, actitudes, conductas y percepciones acerca de la edad y sus modos de vida. Por otra parte, según el autor, se debe tener presente que los medios de comunicación y la enseñanza formal asientan los roles, las ideas y los patrones de juicio hacia un determinado grupo de edad. De esta manera, podríamos indicar que se construyen representaciones sociales compartidas hacia un determinado grupo etario.

De hecho, el autor considera que el desarrollo de estereotipos y actitudes negativas hacia la vejez o al proceso de envejecimiento denominado Viejismo o *Ageism* (concepto anglosajón) ha provocado que se entienda equivocadamente la vejez al asociarla con la incompetencia y la aversión, encasillándola negativamente con la pérdida de habilidades o capacidades que se acompañan del dolor, la soledad, la pobreza y de múltiples problemas físicos, orgánicos y psicológicos.

Como afirma Guerra López (2013) la discriminación basada en la edad tiene sus raíces en los estereotipos y la percepción de amenaza hacia los grupos de edad diferente, que se puede ver acompañada por la falta de comprensión y las pocas instancias de relaciones positivas entre personas de diferentes edades. En el caso de los adultos mayores, por ejemplo, se les discrimina de manera sutil e indirecta debido a que se les estereotipa como personas cordiales e incompetentes. Por eso, es fundamental que se establezcan medidas culturales, económicas, legislativas y sociales para mejorar las condiciones y el empoderamiento de las personas de edad avanzada.

Por último es significativo recalcar que, según Arias y Morales (2007), los estereotipos se activan de forma consciente o inconsciente en las personas y, por tanto, en ciertas ocasiones actúan orientando la toma de decisiones. En el caso de los estereotipos negativos hacia las personas mayores se observa el denominado “edaísmo”, que los autores definen

como “el desarrollo de sentimientos, creencias o conductas negativas hacia las personas en función de su pertenencia a un grupo de edad y que tiene un impacto negativo en los afectados” (p. 127).

4.4.3.1. Estudios sobre estereotipos asociados a personas mayores

Nelson (2005) subraya que los orígenes y las consecuencias de los estereotipos basados en la edad pueden llegar a perjudicar la vida cotidiana de los adultos mayores. Por tanto, es especialmente oportuno que los trabajos empíricos y teóricos de los investigadores en gerontología, psicología, comunicación y otros campos relacionados, se propongan entender cómo la sociedad puede desprenderse de la discriminación por edad. Esto podría posibilitar la promoción del respeto hacia las personas mayores en un mundo cada vez longevo.

Aportando a las ideas anteriores, Nik (2016) afirma que la rapidez del envejecimiento de la población mundial provoca la atención hacia temáticas que están afectado a las personas de edad avanzada. Es por ello que la sociedad tiene la obligación de contar con una educación geriátrica adicional. En consecuencia, se espera que los estudiantes universitarios cuenten con este tipo de formación mientras atienden a personas que son parte de estos grupos vulnerables.

Ante esta nueva realidad del mundo occidental, se han comenzado a realizar estudios destinados a indagar en las creencias y actitudes de los jóvenes con respecto a los adultos mayores. En el caso de Chile, la preocupación tiene que ver con el aumento de los años de vida y el envejecimiento poblacional. A las que se suman la pobreza y el abandono social. Por estas razones, los adultos mayores emergen como un segmento de alta vulnerabilidad en el país. De hecho, según Thumala *et al.* (2015), Chile transita por un rápido proceso de envejecimiento poblacional. Según datos actuales, los adultos mayores de 60 años representan el 15,7% de la población y se estima que para el año 2050 alcanzarán cerca del 30%. Para el mismo año, las expectativas de vida de sus habitantes tendrán un promedio de 87,8 años.

En relación con las creencias estereotipadas en torno a las personas mayores, el estudio de Figueroa y Nazar (2015) demuestra que, al parecer, estas se encuentran relacionadas con el desempeño laboral de los trabajadores mayores de 55 años en Chile. Así, este estudio de carácter mixto comprueba que son objeto de creencias desfavorables, ya que se les atribuyen connotaciones negativas en el ámbito físico-mental y positivas en aspectos relacionados con lo socioemocional.

Lasagni *et al.* (2013) realizan un estudio sobre los estereotipos negativos hacia la vejez en personas mayores en varios países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, Paraguay, Uruguay y Venezuela). En el estudio comparativo participaron personas mayores de entre 60 y 70 años. Los investigadores concluyen que los estereotipos negativos se asocian en mayor medida con la rigidez mental,

los problemas emocionales y conductuales, que se traducen en el debilitamiento de su estatus social. Si bien, los resultados no son generalizables, los autores creen que el estudio aporta a la visualización de las creencias negativas hacia la vejez percibida por el propio grupo, lo que hace posible intervenir las creencias de las personas mediante una concientización temprana que favorezca una imagen más positiva de la vejez. Por tanto, se debe tener presente que los estereotipos sobre la vejez también se forman en la infancia y son reforzados por los medios de comunicación, la interacción familiar y escolar (Scholl y Sabat, 2008).

La vejez y el envejecimiento históricamente han estado rodeados de estereotipos y prejuicios que perjudican la imagen de las personas mayores. Lo importante es darse cuenta que su eliminación resulta imprescindible. Para darnos cuenta de ello solo tenemos que pensar en que los estereotipos sobre las personas mayores llevan al recelo y la desvalorización de esta etapa de la vida humana. Vemos, pues, cómo se producen los daños sociales a las personas mayores: los estereotipos negativos reflejan las conductas discriminatorias de las que constantemente son objeto en nuestras sociedades occidentales. Algo semejante sucede con los estereotipos positivos. No es difícil advertir que hacen hincapié en la sabiduría, posee así una connotación que si bien es menos frecuente también acaba por distorsionar su visión social al homogeneizar a sus integrantes (Carbajo, 2010).

Las personas mayores asimismo sufren la denominada amenaza del estereotipo que ha sido planteada por Steele y Aronson (1995). De modo que sus capacidades pueden ser cuestionadas por los estereotipos negativos y, por esto, acaban condicionándose a ellos y actuando de acuerdo a las expectativas sobre el grupo de pertenencia. Según Chasteen *et al.* (2005) Steele y Aronson (1995) explican que las consecuencias del comportamiento vinculado con la amenaza del estereotipo es la que provoca el bajo rendimiento en las habilidades relacionadas con el estereotipo.

Según Torres, Boulsfield y Camargo (2016) las personas utilizan los estereotipos para facilitar la comprensión del mundo y, por lo mismo, resulta prácticamente imposible evitar que los juicios basados en información limitada se conviertan en creencias sesgadas. Sin embargo, a pesar de ello, los autores plantean que existen dos caminos que se muestran como posibilidades de actuación frente a los estereotipos etarios. En primer lugar, el contacto intergeneracional como una forma de fomentar la interacción medida entre los adolescentes y las personas mayores. En segundo lugar, el conocimiento de que los estereotipos de edad son positivos y muy consistentes en el pensamiento social y, por esto, permiten la posibilidad de promover acciones mediáticas, de orden público y discursos en la vida cotidiana capaces de enriquecer la imagen de los adultos mayores como personas sabias y experimentadas. Por último, plantean que si las personas mayores logran percibirse y actuar como un grupo cohesionado, entonces es factible que mantengan una identidad social positiva basada en características incuestionables, o sea, la sabiduría y la experiencia.

4.4.3.2. Estudios sobre estereotipos asociados a personas jóvenes

En lo referido a la construcción de estereotipos sobre personas jóvenes, se ha subrayado que establecen por el mero hecho de ser parte de este grupo etario (Pérez Islas, 2010). Generalmente los estereotipos sobre los jóvenes se asocian a los prejuicios de la sociedad por sus nuevas formas de vestir y dar uso a su cuerpo de nuevas propuestas y formas de diversión por mencionar algunas.

Así, los discursos sobre la juventud tienden a mitificar lo juvenil describiéndola como una etapa de la vida que se constituye como un mero tránsito a la vida adulta. No obstante, los jóvenes también son objeto de subordinación al mundo adulto y, por lo mismo, se delimitan su acción dentro de la familia y la sociedad. De hecho, la dominación de la que son objeto es la que precisamente provoca la generación de estereotipos negativos y que acaban en descripciones poco afortunadas como irresponsables, hedonistas y conformistas u otros significantes negativos (Revilla, 2001).

Son pocos los estudios que tratan el tema de los estereotipos sobre los jóvenes, lo que llama la atención por la falta de interés en un asunto de importancia para la construcción de la sociedad y de las formas de integración de los jóvenes a una ciudadanía más activa y comprometida con sus realidades locales, nacionales y el acontecer mundial. Un ejemplo de los estudios actuales sobre estereotipos y representaciones juveniles es el efectuado por Borda y Álvarez Gandolfi (2014), quienes efectúan un estudio de las representaciones mediáticas dominantes sobre los *otakus*³³ en Argentina. Los autores estiman que la tendencia a estereotiparlos, parodiarlos y considerarlos dentro de la otredad puede seguir reproduciendo su marginación y el desconocimiento de sus realidades por parte de la sociedad adulta y de otros grupos de jóvenes.

En general, la mayor parte de los escasos estudios sobre los estereotipos relacionados con los jóvenes apuntan al análisis de sus representaciones mediáticas en la programación radiofónica y televisiva de programas, series y películas juveniles (véase, por ejemplo, García Muñoz y Fedele, 2011; Lacalle, 2013; Morales, 2015). A los que se agregan, los estudios sobre juventud, estereotipos de género y redes sociales (véase también Tortajada, Araúna y Martínez, 2013; Obert, Chamarro y Renau, 2016).

4.4.4. Estereotipos ocupacionales

En nuestros días, los estereotipos ocupacionales pueden dirigir la toma de decisiones sobre los estudios futuros de los jóvenes e incluso pueden favorecer la aparición de prejuicios y acciones discriminatorias cotidianas contra ciertos grupos profesionales u ocupacionales. Todo esto se asocia con la visión social que se tiene sobre la importancia de una profesión, lo que se ve complementado con los ingresos económicos de la misma, las características

³³ Los autores los definen como fans del manga y el anime de historietas y series animadas japonesas.

de su práctica y la personalidad que supuestamente acompaña a dichos profesionales. Así, los estereotipos ocupacionales consisten en la exageración de algunos de los rasgos que caracterizan a los profesionales de las distintas áreas del conocimiento (De Venanzi, 2003).

A continuación, se revisan algunos de los estudios más recientes que tratan sobre los estereotipos ocupacionales y sus consecuencias para la integración y elección de profesional para los jóvenes, así como la segregación ocupacional y la división sexual del trabajo.

4.4.4.1. Estudios sobre estereotipos ocupacionales

Cabe destacar que la mayor parte de los estudios sobre estereotipos ocupacionales se enfocan en la organización diferenciada en base al género y a las características asignadas socialmente a la profesión u ocupación. Los medios de comunicación y la publicidad fomentan los estereotipos sobre las personas que ejercen las profesiones más conocidas dentro de la sociedad. Aunque son pocos los estudios que tratan sobre el tema. Véamos en lo que sigue un ejemplo de ellos.

El estudio cualitativo de Calvo (2014) sobre la publicidad asociada al modelo de mujer enfermera llegó a concluir que se transmiten estereotipos sexistas como el rol profesional vinculado a la mujer. De este modo, la enfermera se representa de forma mayoritaria como seductora y de forma minoritaria como agresiva. Además aparecen las características de personalidad como la ternura, la sumisión y la pasividad, entre otras. A las que se suman, los estereotipos relacionados con los roles sociales de mujer dedicada al cuidado de los demás y con valores estéticos y sexuales.

Como ya se comentó, los estudios sobre estereotipos de género y elecciones profesionales se interesan en indagar sus repercusiones en los jóvenes. Así, el peso de la influencia de los estereotipos de género depende de las condicionantes familiares y socioculturales. De este modo, Navarro y Casero (2012) explican que la elección profesional sigue estando supeditada por el género, lo que obedece a la visión sesgada y estereotipada que es transmitida a los niños y jóvenes sobre las actividades laborales.

El estudio cualitativo realizado por Rodríguez Méndez, Peña Calvo y García Pérez (2016) revela que las elecciones profesionales de los jóvenes de secundaria obedecen a los siguientes factores, a saber: el estereotipo asociado al género, los argumentos biologicistas y sociales, la influencia de los padres, la confianza en el éxito académico y la ideología del gusto innato. De esta manera, el estudio constata que los jóvenes continúan eligiendo carreras profesionales diferenciadas por razones de género. Situación que conduce a que los jóvenes elijan carreras relacionadas con la tecnología y, en cambio, las jóvenes opten por las profesiones sanitarias.

Por su parte, Olivares García y Olivares García (2013) señalan cómo el estudiantado universitario de la titulación de Psicopedagogía de la Universidad de Córdoba en España ha llegado a comprobar que los roles y estereotipos de género continúan diferenciando a hombres y mujeres en el ámbito laboral. De este modo, los estudiantes constatan en sus investigaciones que la división sexual y la segregación ocupacional siguen sosteniendo la discriminación sociolaboral de las mujeres.

Es fundamental y necesario que se debata sobre los estereotipos asociados a las ocupaciones, pues generan profundas desigualdades en la elección de estudios profesionales en los jóvenes ya que continúan al perpetuando los tradicionales roles y estereotipos de género.

4.5. Estereotipos en el ámbito educativo

4.5.1. La amenaza del estereotipo: implicancias teóricas y prácticas

La amenaza del estereotipo es un concepto definido y empleado en diversas investigaciones que, a partir de la década de los noventa, comenzaron a explorar experimentalmente los efectos que los estereotipos ejercían sobre la vida cotidiana de los grupos raciales más discriminados en Estados Unidos. De esta manera, los estudios se centraron, en un principio, en verificar si los estereotipos sociales compartidos por los estudiantes afroamericanos influían negativamente en su rendimiento intelectual.

Al respecto, Steele y Aronson (1995) trataron de demostrar el efecto negativo que la condición de amenaza del estereotipo social tenía sobre el rendimiento académico explícito de los estudiantes afroamericanos al enfrentarse a un test estandarizado de habilidad verbal. Mediante la comparación del desempeño académico entre estudiantes afroamericanos y blancos, se intentaba, además, encontrar una respuesta alternativa a las supuestas diferencias genéticas que por décadas sostuvieron la idea de que los estudiantes blancos tenían una mayor inteligencia. Los investigadores presentaron a los participantes (estudiantes afroamericanos y estudiantes blancos) dos situaciones experimentales con el propósito de comparar sus resultados. Así, si bien los participantes recibieron la misma prueba fueron condicionados de manera distinta al inicio de ésta mediante la aplicación de instrucción adicionales.

De este modo, se utilizó la condición de amenaza del estereotipo al indicar a los participantes que la prueba mediría su habilidad verbal. En contraste, mediante la condición de no amenaza se les instruyó que debían resolver una prueba desarrollada por los investigadores y que, por tanto, no se pretendía medir su inteligencia (experimento 1)³⁴. Los resultados del experimento controlado estadísticamente demostraron que los estudiantes afroamericanos presentaban un rendimiento más bajo con respecto a los estudiantes

³⁴ Al respecto, véase Steele y Aronson efectuaron cuatro experimentos.

blancos cuando la prueba fue presentada como una medición de sus habilidades (condición de amenaza). En cambio, los resultados entre ambos se emparejaron cuando no se insistió en medir sus habilidades (condición de no amenaza).

A partir de este estudio, Steele y Aronson (1995) comenzaron a utilizar el término amenaza del estereotipo. Esto significa que las personas que se enfrentan a la existencia de un estereotipo negativo sobre el grupo que pertenecen corren el riesgo de confirmarlo como una caracterización propia aplicable a sí mismas y a otras personas del grupo. Desde este punto de vista, cuando el estereotipo negativo involucra significados tan importantes como la habilidad intelectual, esta amenaza puede presumiblemente perjudicar el desempeño intelectual. Más adelante, Steele (1997) afirma que el concepto hace referencia a una amenaza situacional que, en forma general, puede afectar a los integrantes de cualquier grupo sobre el que existen estereotipos negativos. De este modo, se plantea que la amenaza de estereotipo no es una condición abstracta ni permanente que sobre sí mismo presenta un individuo. Se trata, mas bien, de un efecto cognitivo y emocional inadvertido que es producido en tiempo real como respuesta confirmatoria a la activación externa del estereotipo negativo aplicado al grupo de pertenencia del individuo (Steele, Spencer y Aronson, 2002).

Adicionalmente, Croizet y Claire (1998) ampliaron el estudio de la amenaza del estereotipo como posible explicación al bajo desempeño obtenido en tareas intelectuales de estudiantes en condición de alta vulnerabilidad socioeconómica. Aplicando un estudio experimental similar al efectuado por Steele y Aronson (1995), pero comparando estudiantes de bajo nivel socioeconómico con estudiantes de alto nivel socioeconómico, llegaron a concluir que, efectivamente, cuando el test aplicado fue descrito como una medida de la capacidad intelectual, los estudiantes pertenecientes al estrato socioeconómico bajo obtuvieron un nivel desempeño menor que los estudiantes del grupo socioeconómico alto. Sin embargo, cuando el test no fue presentado como medición de la capacidad intelectual, se pudo comprobar que el rendimiento intelectual de los estudiantes de bajo nivel socioeconómico no fue alterado. De este modo, estiman que no existen diferencias intelectuales entre ambos grupos de estudiantes. Lo que se explica por la acción de la amenaza del estereotipo que lleva a alterar el rendimiento académicos de aquellos estudiantes pertenecientes a una etnia o grupo social más estereotipado.

Gackowski, Merola y Yonker (2011) explican que para activar en los individuos la condición de amenaza del estereotipo, deben cumplirse ciertas condiciones como: a) la preponderancia de la identidad de grupo, b) el estado estereotipado del grupo debe hacerse relevante o visible a las características situacionales y, por último, c) un individuo debe llegar a identificarse fuertemente como el grupo estereotipado. Al respecto, estudios recientes intentan verificar los efectos de la llamada amenaza del estereotipo en la salud de grupos tradicionalmente estereotipados (Aronson, Burgess, Phelan y Juarez, 2012; Jones *et al.*, 2013). También se han efectuado variados estudios experimentales para verificar si es posible reducir la amenaza del estereotipo. Sin embargo, la mayor parte de ellos, se han efectuado en países anglosajones. Estos estudios son cuantitativos y, en general, emplean la comparación entre muestras de grupos estereotipados y no estereotipados de resultados

para verificar los efectos de la variable amenaza del estereotipo. A tales investigaciones se les ha criticado su excesivo apego al estudio de experimental de laboratorio, ya que se considera que no tienen en cuenta las condiciones reales de interacción social de las personas.

Estudios experimentales sobre la reducción de la amenaza del estereotipo en grupos estereotipados, sugieren, por ejemplo, la importancia de la reformulación sutil de las instrucciones en tareas que miden habilidades académicas. Al respecto, Alter, Aronson, Darley, Rodriguez y Ruble (2010) han comprobado que las consecuencias de la amenaza del estereotipo como efecto inhibitor del rendimiento académico fueron eliminadas cuando las instrucciones amenazantes entregadas por el experimentador –al inicio de la medición– fueron enunciadas como un desafío intelectual. Desde la óptica de estos investigadores, ello podría implicar, que los educadores en todos los niveles –desde la escuela primaria a la universidad– podrían mitigar los efectos de la amenaza del estereotipo en sus estudiantes replanteando las instrucciones como un desafío intelectual en las pruebas que tradicionalmente se aplican en la educación formal.

A su vez, también existen estudios experimentales que pretenden averiguar cómo es posible mejorar las respuestas de los grupos estereotipados ante la amenaza del estereotipo del cual son continuamente objeto. Siguiendo esta línea investigativa, Jones (2011) estudió si la amenaza del estereotipo perjudica el rendimiento matemático alcanzado por estudiantes universitarias y, si, además, al utilizar estrategias simultáneas de reducción de amenaza, es posible neutralizar su efecto. Para tal efecto, se realizaron dos estudios experimentales: el primero con participantes de ambos sexos y el segundo solo con mujeres. En el estudio 1, se comparó el efecto de la observación de un vídeo en dos condiciones diferentes: a) hombres y mujeres que obtenían iguales resultados en su rendimiento matemático (*igualdad de género*) y b) hombres superando a las mujeres en una prueba matemática (*diferencias de género*).

En el estudio 2, solamente las mujeres observaron el vídeo con diferencias de género antes de efectuar una prueba matemática. Se manipularon dos variables: una de falsa atribución y una de autoafirmación. Los resultados del estudio 1 –en condición de diferencias de género– muestran un resultado significativamente inferior en la prueba para las mujeres con respecto a los hombres. En cambio, bajo la condición de igualdad de género no se observaron diferencias significativas en los resultados obtenidos por hombres y por mujeres.

En el estudio 2, los investigadores observaron que la autoafirmación incrementó el rendimiento de las mujeres en la prueba. No obstante, solo aquellas mujeres que recibieron manipulaciones de falsa atribución y oportunidades de autoafirmación superaron a sus contrapartes, que no recibieron tales estrategias de reducción de la amenaza. Según el autor, los hallazgos de este estudio, constituyen una guía práctica en la comprensión de cómo los estereotipos de género afectan el rendimiento académico de las mujeres. Afirma, además, que estas falsas creencias pueden ser superadas mediante la intervención propuesta.

La activación de los estereotipos de género puede tener efectos adversos o beneficiosos sobre el rendimiento cognitivo de hombres y mujeres. Situación que depende de cómo pueden llegar a evaluar la prueba, o sea, como una amenaza o un desafío. El llamado efecto de la amenaza del estereotipo se refiere al fenómeno que experimenta una persona cuando debe realizar una evaluación o tarea que mostrará un desempeño inferior a los demás, proceso que le genera ansiedad ya que puede confirmar el estereotipo negativo que se tiene sobre su grupo de pertenencia (Steele y Aronson , 1995). Al respecto se han efectuado numerosos estudios que dan cuenta de la amenaza del estereotipo, de sus efectos y la forma en que se puede llegar a inhibirlos con estudiantes de educación primaria, secundaria y superior (véase, por ejemplo, Beilock, Rydell y MacConnell, 2007; Berjot, Roland-Levy y Girault-Lidvan, 2011; Aronson y Dee, 2012; Weber, Appel y Kronberger, 2015; Spencer, Logel y Davies, 2016).

Mención especial tiene el trabajo desarrollado por Pennington, Heim, Levy y Larkin (2016), quienes presentan una revisión de los planteamientos y los estudios derivados de la propuesta inicial de Steele y Aronson (1995) en atención al cumplimiento de los veinte años de su aparición académica. Los autores estiman que las proyecciones futuras de la investigación sobre la amenaza del estereotipo se pueden beneficiar siguiendo algunas de las siguientes direcciones, por ejemplo, dar cuenta de la existencia de múltiples amenazas del estereotipo y reconocer que las experiencias de la amenaza del estereotipo pueden diferir entre los grupos estigmatizados, entre otros.

La amenaza del estereotipo ejerce una acción muy perjudicial sobre el rendimiento académico de los grupos vulnerables. Por esta razón, es importante conseguir que los padres, profesores y los propios estudiantes tomen conciencia de sus efectos y promuevan actitudes más positivas para controlar la ansiedad y dar mayor confianza a los niños y jóvenes. En este sentido, el papel del profesorado es fundamental e implica su reflexión y su cambio de actuación frente a los estudiantes pertenecientes a los grupos más vulnerables a vivir la denominada ‘amenaza del estereotipo’. Esto se podría relacionar con el estudio realizado en Chile por Navas, Holgado y Sánchez (2009) que se propuso probar un modelo hipotético predictivo de las atribuciones sobre las aptitudes de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes sudamericanos a partir de las actitudes ante la inmigración y las actitudes ante la educación multicultural de los profesores en formación de tres universidades chilenas. A partir de los resultados, los autores concluyen que se puede predecir las atribución de estereotipos académicos de acuerdo con las actitudes positivas o negativas de los sujetos sobre la inmigración y la educación multicultural. Por tanto, sugieren la importancia de establecer una política educativa multicultural que prevenga los estereotipos y las actitudes etnocéntricas y, por tanto, favorezcan la pluralidad sociocultural de los centros educativos. Asimismo, precisan la inclusión de la educación multicultural en la formación inicial del profesorado.

4.6. A modo de síntesis

Los estereotipos sociales siguen muy presentes en la sociedad. De hecho, éstos tienen una gran influencia cotidiana no solo en los medios de comunicación, sino también en las relaciones interpersonales presenciales o virtuales. Una de las preocupaciones centrales que atraviesan los estudios actuales es el tema de su formación, influencia sobre otros sesgos grupales, sus repercusiones negativas en las personas y la manera de superarlos. Desde este punto de vista, el significado de los estereotipos se produce dentro del mundo social en el que interactúan las personas, formando una referencia aceptada y perpetuada por los medios de comunicación, los sistemas educativos y las propias personas. Ahora bien, hay que hacer notar que el hecho de que el significado del estereotipo sea contextual y semántico puede convertirse en una importante fuente de error interpretativo. De esta manera, el sujeto puede dejarse llevar por sus propias asociaciones mentales, empañando así otras posibles asociaciones que desestiman el estereotipo, o bien porque no acepte toda la información de análisis. Se podría añadir a ello que su carácter individual y colectivo estriba también en los supuestos de desempeño académico y en los roles de género asumidos por los sujetos. En esta tesis, nos interesan los estereotipos sociales como creencias comúnmente aceptadas que pueden posibilitarnos su análisis a partir de la detección de los modelos mentales semánticos involucrados en los discursos del estudiantado participante del estudio de caso.

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN CIUDADANA Y DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

5.1. Formación ciudadana y didáctica de las Ciencias Sociales

Desde el punto de vista de conceptual y pedagógico, la base de la formación ciudadana se fundamenta en la didáctica de las Ciencias Sociales, es decir, en una práctica formativa que atiende la realidad social y que construye la participación del sujeto como ser libre y responsable ante la vida en sociedad. En esta dirección, podemos hablar de una relación estrecha que obedece a la consecución del análisis comprensivo del medio social.

En atención a lo anterior, Anguera y Santisteban (2015) plantean que la enseñanza de las Ciencias Sociales es un área del conocimiento cuya principal finalidad debiese estar centrada en la formación ciudadana. A la que agregan la idea de que sus propuestas curriculares y didácticas tendrían que seguir una visión aplicada sobre el futuro. En otras palabras: se trata de propiciar la búsqueda de la comprensión del mundo y de su diversidad cultural a través de su intervención con el objeto de mejorar la convivencia social. Con lo anterior además se está planteando una mirada que no solo reconozca su importancia académica, sino también del desarrollo participativo de los niños y los jóvenes dentro de la propia realidad social. De hecho, se estima que la formación ciudadana posibilita la construcción de una sociedad más igualitaria, pluralista y solidaria. En este sentido, el espacio escolar debe facilitar las prácticas, la información y los principios valóricos para desarrollar competencias y compromisos con el mundo social en el presente y en el futuro.

De ahí que, según, la visión de González Valencia y Santisteban (2016), la formación ciudadana debe ser entendida, desde la didáctica de las Ciencias Sociales, ya que se trata de un aspecto central de la misma. No obstante y en honor a la verdad, los autores dejan constancia también de la importancia de revisar su incorporación dentro del sistema escolar. La formación ciudadana dentro del currículo escolar siempre ha estado relacionada con los intereses político-ideológicos que sustentan los intereses de las clases sociales y políticas de un determinado lugar y época. Pero también es cierto que la formación ciudadana se ha enfocado en menor medida en las complejas necesidades del mundo actual. Ello pone de relieve que la formación ciudadana, así como su aplicación didáctica, está ligada al constante análisis de la manera en cómo es entendida y la forma en que se presenta su enseñanza dentro del sistema escolar.

Por su parte, Pilar Benejam (1997 citada en Pagès 2005) explica que el objetivo de la didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de ciudadanos. Proceso que se lleva a cabo bajo un sistema de significados, actitudes y valores basados en un sistema democrático alternativo. Por lo demás, es conveniente señalar que su noción exige el desarrollo de ciudadanos conscientes de su persona y de su accionar con otros. Así, pues,

tenemos que visualizar los valores democráticos del respeto a la propia dignidad y a la de los demás. Además de la comprensión y la valoración de las particularidades naturales, culturales e individuales. Siendo, por tanto, la libertad y la igualdad la base de la verdadera democracia y del valor educativo de las ciencias sociales.

En opinión de Prats (2003) cuando se afirma que la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales tiene como finalidad definir en qué consiste su existencia y cuál es su aporte al aprendizaje, sencillamente se está encaminando hacia el análisis de aquellas temáticas que aportan a su desarrollo y a sus expectativas de futuro. Es así como, según su visión, resulta muy conveniente centrarse en el estudio didáctico de sus siguientes áreas: a) el diseño y desarrollo curricular, b) la construcción relacional de conceptos y elementos de su didáctica, c) los estudios de desarrollo docente en la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, d) las investigaciones relativas a las concepciones de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales del alumnado y la evaluación de sus aprendizajes y e) la investigación en didáctica del Patrimonio.

En el momento presente, la didáctica de las Ciencias Sociales busca la puesta en práctica de ciertos métodos enfocados en aquellos aspectos que sean más significativos para el aprendizaje de niños y jóvenes. Centrándose así en enfoques socioafectivos, interdisciplinarios, de observación de la realidad y de aprendizaje significativo (Domínguez, 2004).

La comprensión del mundo social y su intervención se instituye como uno de los principales fundamentos de la didáctica de las Ciencias Sociales. Con ello, se pretende aportar a su renovación pedagógica para evitar el aprendizaje memorístico y apuntar al equilibrio entre los conceptos, procedimientos y actitudes. Asimismo, es imprescindible que sus planteamientos educativos sean capaces de animar al estudiantado a valorar, comprender y respetar la actual sociedad plural en la cual estamos inmersos (Gómez y Rodríguez, 2012).

Por su parte, García Pérez (2010, 2011, 2015) explica que la comprensión de problemas de nuestro mundo y el desarrollo de las competencias para intervenir en él, resultan indispensables para el aprendizaje de la participación ciudadana. Incluso desde el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales y de la Geografía en concreto. Teniendo en cuenta que es conveniente educar para participar en la gestión y el compromiso ciudadano con respecto a los problemas actuales del mundo. En consecuencia, solo encuentra posible conseguir una mejor comprensión de la sociedad y de su mejora a través del ejercicio activo de la ciudadanía.

Lo anteriormente expuesto nos muestra como la didáctica de las Ciencias Sociales se caracteriza por ser un eje de la enseñanza de la formación ciudadana en el ámbito escolar. No obstante, creemos que su propuesta trasciende dicha instancia para tratar incorporar sus alcances al ámbito de la formación ciudadana en la enseñanza superior.

Todo apunta a que la idea de educar para comprender e implicarse en los problemas de nuestro mundo está siempre relacionada con el desarrollo de competencias necesarias para su intervención. De ahí el interés de enfocar la enseñanza de las ciencias sociales hacia una educación para la ciudadanía, otorgando especial importancia al aprendizaje de la participación ciudadana. Pero claro está, al hablar de la enseñanza de la formación ciudadana, la práctica docente tiene que ser capaz de gravitar sobre los valores actuales, el desarrollo de habilidades sociales y en la reflexión que considera aquellos principios esenciales de una sociedad diversa (Mora y Estepa, 2014).

Al respecto, García Pérez (2009) argumenta que las nuevas realidades territoriales y políticas del mundo deben llevar a promover una educación para la ‘ciudadanía planetaria’. Este planteamiento es, precisamente, el que, desde el punto de vista del autor, explica las razones por las que es adecuado dejar de lado una ‘ciudadanía patriótica’. En este sentido, la propuesta se basa en el fomento de una ciudadanía democrática más auténtica y capacitada para hacer frente a las meras declaraciones de buenos principios. Es por esa razón que el autor afirma que para el cambio y la mejora de la realidad social, es imprescindible la búsqueda de una ciudadanía más democrática, participativa y con un alto compromiso social.

A nuestro juicio, en los párrafos precedentes pueden encontrarse los ejes fundamentales para intervenir en la formación ciudadana por medio de los planteamientos de la didáctica de las Ciencias Sociales. En otras palabras, sostenemos que para la superación de creencias estereotipadas y prejuicios que afectan la comprensión del pensamiento social³⁵ y la interpretación del discurso, consideramos que es importante revisar los estudios teóricos y empíricos que indagan en la educación ciudadana, los supuestos y paradigmas de los que parten las políticas gubernamentales y, por supuesto, las nuevas propuestas que emergen desde la didáctica de las Ciencias Sociales.

Todos estos factores contribuyen a la búsqueda de la comprensión e interpretación del discurso social, es decir, lo dotan de sentido a tener en cuenta dentro del proceso de formación ciudadana. Además, tal y como señala Adela Cortina (2000)³⁶, la base del saber vivir en sociedad se traduce en el simple hecho de considerar que todos los puntos de vista sobre lo qué es la vida feliz son respetados y considerados por los diversos grupos que la conforman. Es por esto mismo que la formación ciudadana necesita de acuerdos y diálogos que promuevan el ajuste curricular y enfaticen en el aprendizaje activo del estudiantado.

En atención a lo anterior, es posible sostener que “la formación ciudadana debe capacitar a los alumnos para intervenir, participar y convivir como ciudadanos en un mundo plural y diverso como es el actual” (Gomariz, Gómez, Miralles y Ortuño, 2012, p. 89). Se desprende de esta afirmación, que la formación ciudadana tiene un papel determinante en

³⁵ Según Pagès (1998) el pensamiento social se relaciona con la comprensión crítica de los fenómenos y los procesos sociales.

³⁶ Adela Cortina señala la importancia de una sociedad pluralista basada en la ética de mínimos y la ética de máximos.

el escenario social y mundial, puesto que nos entrega la posibilidad de conocer y actuar con sentido ético, democrático y pluralista.

De ahí, la necesidad de buscar propuestas didácticas dirigidas a la comprensión crítica y a la acción prosocial. Con lo cual debemos tener presente la visión y la puesta en práctica del profesorado puesto que es el conglomerado que lidera la acción educativa.

Siguiendo esta última consideración, Cárcamo Vásquez (2015) subraya que la formación inicial del profesorado es muy importante para la educación activa del estudiantado. En este sentido, es indispensable que las prácticas pedagógicas enfocadas en el ejercicio de la ciudadanía se alejen de la memorización conceptual y se acerquen al análisis de la realidad escolar y social.

Pero claró está, al hablar del fracaso de la práctica pedagógica dentro de la formación ciudadana del estudiantado, no podemos olvidar tener presente que su mejora debe apuntar a la promoción de un aprendizaje más activo, profundo y auténtico. Ello hace posible hacer frente a temáticas sociales que requieren de la apropiación del pensamiento crítico por parte de los niños y jóvenes.

En este mismo orden de ideas, es preciso considerar la existencia de diferentes problemáticas en el empoderamiento del profesorado escolar y universitario en relación con la formación ciudadana. Esto debido a que su acción educativa en muchas ocasiones no logra ajustarse a los requerimientos de una sociedad plural y cambiante.

En esta línea, Gairín (2011) plantea que es imprescindible que el profesorado se preocupe de conocer cómo se genera el aprendizaje, cuáles son los métodos de enseñanza más adecuados y de qué manera es posible aplicar el conocimiento teórico del aula a la realidad social. Siendo, además, necesaria la búsqueda del compromiso social del estudiantado mediante su capacitación dentro de contextos multiculturales, el uso de nuevas herramientas tecnológicas, la promoción del trabajo en equipo y la apropiación del razonamiento libre y crítico.

Su análisis nos posibilita cuestionar el currículo formal para buscar propuestas de mejora en el ámbito educativo que, a su vez, sean capaces de considerar los hallazgos de otras áreas del conocimiento, tales como la filosofía, la psicología, la lingüística y la antropología, entre otras. Como señala Pagès (1993) la didáctica de las Ciencias Sociales y la psicología deben estar interrelacionadas para revisar, por un lado, la práctica de la enseñanza y, por otro lado, generar reflexión teórica sobre el aprendizaje. Ciertamente, después de lo expuesto, parece indispensable acercar el conocimiento de distintas disciplinas para aportar al aprendizaje de los estudiantes en las distintas etapas de su preparación académica.

Al respecto, revisamos la propuesta de Martínez Martín (2006), quien afirma que la formación ciudadana en la universidad debiese incorporar competencias genéricas relacionadas con la dimensión social y expresiva del ser humano, las que además pueden aprovecharse en la formación de competencias específicas en ciudadanía. Sin dejar de lado,

por otra parte, los aspectos éticos que se relacionan con el ejercicio profesional y personal del estudiantado. En efecto, la formación ciudadana consiste en una herramienta pedagógica que se vincula con el proceso social y con la enseñanza como tal. En este mismo sentido, afirma que dota al ciudadano de capacidades para desenvolverse y apoyar la transformación positiva de la sociedad.

Además, se dice que la formación ciudadana es el “proceso pedagógico soportado en la teoría de los procesos conscientes, mediante el cual se forma al ciudadano territorial apoyado en las categorías de la instrucción, la educación y el desarrollo, en contexto, para que ejerza su ciudadanía territorializada” (Gutiérrez y Pulgarín, 2009, p. 44). Se plantea igualmente que la formación ciudadana es, ante todo, un proceso que abarca la pedagogía y que se fundamenta en las ciencias sociales. Para darse cuenta de ello, baste solo ver su relación directa con la sociología, la filosofía de la educación, la psicopedagogía y la didáctica (Gutiérrez, 2010). Por tanto, podemos señalar que la necesidad de abordar la formación ciudadana desde un punto de vista pedagógico se ve reforzada por su estrecho vínculo con las complejidades presentes en la realidad cotidiana.

Ahora bien, la relación existente entre la didáctica de las Ciencias Sociales y la formación ciudadana ha sido una constante a lo largo de la educación formal y, por cierto, también ha sido estudiada por diversos autores. En relación a ello, Pagès (2009b) comenta que la enseñanza de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales siempre ha estado relacionada con la formación ciudadana. Destaca en tal sentido que, desde sus inicios, ha sido utilizada por el poder político como una forma de concientización social de la juventud. Ante estos argumentos, nos resulta obvio que para la formación ciudadana son necesarias intervenciones didácticas no relacionadas directamente con la concientización ideológica, sino con temáticas sociales que promuevan el pensamiento social y crítico del estudiantado.

Es así como Souto González (2015) se pregunta si es posible hacer visible la hipocresía social dentro de la formación de la autonomía crítica de la persona. Ciertamente, explica que la adquisición de la ciudadanía debe seguir una posición didáctica centrada en ciertos problemas sociales que afectan el entorno inmediato de los centros escolares. Para el autor, es necesario indagar en la hipocresía social, la cual, por cierto, se encuentra explicitada en las opiniones de las personas en consonancia con sus conocimientos y su argumentación moral. Es por esta razón, que se espera que el profesorado seleccione los contenidos desde una perspectiva social con la finalidad de tratar problemas sociales destinados a dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo sentido, Morán Matiz (2010) plantea la necesidad de abordar la formación ciudadana desde una perspectiva social. Atendiendo a este argumento plantea cuatro etapas para llevar a cabo el proceso de formación ciudadana: a) construyendo conocimientos acerca de la realidad, b) cuestionando y reconstruyendo las diversas realidades, c) sintiendo y actuando ante la realidad y, finalmente, d) incidiendo en la realidad.

De la misma manera, Santisteban y Anguera (2014) explican que se ha de reconocer que la formación de la conciencia histórica y la educación para el futuro, son aportaciones indiscutibles para la educación de una ciudadanía crítica, que intenta construir el futuro desde una democracia responsable y comprometida con la sociedad.

5.2. Formación ciudadana en la educación superior

La formación ciudadana es un concepto que ha sido incorporado en tiempos recientes al currículo de la educación formal sobre todo en Latinoamérica. No obstante y, pese a lo anterior, podemos afirmar que todavía son escasos los estudios sobre el tema en el ámbito de la educación superior, ya que la mayor parte de ellos se concentra en su aplicación dentro del sistema escolar.

Ahora bien y en relación a lo señalado con anterioridad, es importante especificar que la formación ciudadana se presenta ampliamente en el currículo formal de la educación básica y, en esto, coincidimos con los planteamientos de Ochman y Cantú (2013), quienes igualmente expresan que el desarrollo de competencias ciudadanas se ha visto limitada por el hecho de que en su mayor parte solamente apuntan a la identificación de aquellas competencias que resultan deseables de adquirir.

Por ejemplo, en el caso de Chile, es imprescindible considerar el contexto de la dictadura que gobernó el país durante diecisiete años ya que la formación ciudadana, según García y Flores (2011) comenzó a ser considerada desde una nueva perspectiva solo a partir de la Reforma Educativa y la Reforma Curricular ejecutadas a fines de la década de los noventa. Situación que respondió a la posibilidad concreta de retomar espacios ciudadanos de participación, así como para dar respuesta a las inminentes demandas sociales por información y por la posibilidad de acceso al mundo exterior. En la década posterior, se ampliará la mirada educativa y los principios reformistas a la universidad, aunque desde una perspectiva marcadamente neoliberal.

Siguiendo con la línea anterior, Gómez y Royo (2015) explicitan que las universidades chilenas dieron inicio en los primeros años del actual siglo a su transformación curricular con el objeto de ajustar sus procesos de enseñanza-aprendizaje y responder así a los cambios globales. Desde esta perspectiva, el desarrollo de habilidades y capacidades laborales procuraron la posibilidad de aplicar el conocimiento a las problemáticas profesionales. Por lo que la universidad se vio inmersa en el ajuste de los parámetros de entrenamiento sobre el desempeño profesional a través de situaciones específicas. En efecto, este modelo de enseñanza-aprendizaje permitió, a su vez, la aparición de metodologías participativas y, por ende, de evaluaciones consistentes con éstas, sobre todo, en el ámbito de la ética y la bioética.

En el contexto universitario nacional, la implementación de programas de formación por competencias y de la responsabilidad social universitaria han abierto la posibilidad de integrar un enfoque ético y social a la formación ciudadana. Lo que asimismo se relaciona con los procesos de incorporación de la responsabilidad social universitaria. En este último punto, es muy importante porque la formación ciudadana, según Curcio y Camargo (2012), es una responsabilidad que resulta ineludible para la universidad. Por tanto, se ve en la necesidad de promover la formación valórica, crítica y el compromiso social y ético con la comunidad. De ahí, que la responsabilidad social universitaria se asuma como una parte imprescindible de la formación ciudadana a través del aprendizaje-servicio.

Considerando lo anterior, el resurgimiento del debate acerca de la responsabilidad social de la universidad como bien público tiene sentido cuando asume la tarea y el liderazgo de enfrentarse a los desafíos mundiales actuales y futuros, que implican la lucha contra la desigualdad, la comprensión del ser humano y el cuidado del planeta, entre muchos otros. Esta situación trae consigo la exigencia de reinterpretarla desde la docencia, la investigación y la vinculación con el medio para lograr su efectividad e incidencia social. La forma en que se manifiesta y destaca en la preparación de los estudiantes, es el aprendizaje-servicio. Su aplicación pretende la formación de competencias ciudadanas para superar la simple adquisición de competencias profesionales (Beltrán, Iñigo y Mata, 2014).

Por su parte, Benavides, Martin Bris y Martínez (2015) consideran que en el contexto Iberoamericano el asunto de la responsabilidad social en la educación superior se ha implementado a través de la formulación de planes y programas que apuntan al giro social de la universidad. Si bien las instituciones de educación superior no pueden excluirse de este importante proceso, aún se les dificulta responder y diseñar modelos de gestión que traten de superar ciertas problemáticas sociales, así como los relacionados con el desarrollo sostenible del propio entorno. Los autores igualmente sostienen que las universidades tienen un compromiso social insoslayable y, por esto, resulta esencial debatir en términos internos y externos sus ejes fundamentales y las experiencias prácticas antes de implementarlas en sus planes de acción. Por tal razón, es indispensable que dichas instituciones planifiquen el enfoque de responsabilidad social universitaria, exploren otras iniciativas similares del entorno y organicen su accionar con el propósito de conseguir un modelo de responsabilidad universitario auténtico y comprometido con el medio social.

Ante estos argumentos, creemos que es altamente necesario que la universidad recupere su sentido de bien social, fomentando instancias de participación colectiva para todos sus actores con el objeto de mejorar sus planes de acción estratégicos más allá de las permanentes imposiciones del mercado.

Según, Priegue y Sotelino (2016), el potencial que la universidad tiene para promover una mayor conciencia cívica en los jóvenes ha sido reconocido por la sociedad. Ante los dilemas de las sociedades globalizadas, la reflexión y la participación son indispensables para promover el compromiso social y ético. Por ende, el desarrollo de competencias debe estar enfocado en dar respuestas a una sociedad multicultural mediante el diálogo y, al mismo tiempo, en relación con la búsqueda de un mayor desarrollo social y humano. Para

hacerlas efectivas, los autores advierten la necesidad de generar objetivos y contenidos que impacten en la competencia cívica y, por ende, contribuyan al desarrollo social. Su aprendizaje en y para la comunidad debe constituir uno de los apoyos más importantes para la adquisición de competencias profesionales y personales.

Por todo lo anterior, mencionamos la propuesta de Osorio (2004), quien señala que son tres los escenarios que justifican la formación ciudadana en los jóvenes. El primero de ellos, se refiere al propio individuo que debe enfrentar los retos emergentes y críticos del mundo actual, a saber: problemas medioambientales, discriminación, multiculturalidad. A los que se une el desarrollo de competencias genéricas que respondan a las anteriores. El segundo se relaciona con la construcción de la alteridad, de las tradiciones comunes y de deconstrucción de ciertos pragmatismos, además de una pedagogía que sea capaz de acercarse a la asociación y participación ciudadana. El tercer escenario alude a la política, a la formación de juicios y a la deliberación, así como a la construcción del sujeto y de su acción colectiva. El autor concluye que la formación ciudadana desafía y exige la puesta en práctica de una educación para la ciudadanía juvenil, la que consiste en un aprendizaje para la deliberación, la ampliación de la solidaridad, la práctica de virtudes ciudadanas, los derechos humanos y las sociedades de cooperación.

Aproximándonos más a las competencias, García Pérez y Mendiá (2015) sostienen que en el aprendizaje-servicio se visualizan, por ejemplo, la competencia de autonomía e iniciativa personal, la competencia social y ciudadana, la competencia de aprender a aprender, a las que se incorpora el aprender a emprender desde una perspectiva social. Aducen además que su potencialidad como estrategia educativa favorece la integración y el contacto social. Su importancia radica en el hecho de que se proyecta en la formación a corto y largo plazo de ciudadanos críticos a través de la incorporación intencionada de competencias específicas y genéricas, que les permitan actuar en el medio social.

En relación con esto último, sostenemos que sin una planificación intencionada y la participación de la comunidad educativa, la formación por competencias se ve afectada y solo se proyecta como una instancia de buenas intenciones. Se trata, por lo demás, de intervenir en la sociedad sin dejar de lado la comprensión de la misma y la formulación teórica de propuestas que logren incidir en el entorno universitario, local y nacional.

5.3. Competencia social y ciudadana

En la literatura existen diversos autores que dan cuenta de la existencia e importancia de la competencia social y ciudadana en la formación de estudiantes de educación primaria, y secundaria, aunque en menor medida en la educación superior.

Ahora bien, creemos que resulta, por cierto, muy necesario revisar de breve manera el concepto de competencia. Al respecto, es posible señalar que, en los últimos años, dicho concepto ha irrumpido con fuerza dentro del ámbito educativo escolar y universitario. Con

el concepto de competencia se pretende poner de relieve que las capacidades se ajustan a los conocimientos, a las actitudes y a la puesta en práctica de los mismos. No obstante su definición, al igual que otros conceptos educativos y sociales, aún provoca ciertos desacuerdos entre los investigadores. De todas formas, podemos acercarnos a diferentes propuestas para definir las, en un intento que se ajusta a los requerimientos sociales y al contexto de acción.

López Gómez (2016) subraya que el concepto de competencia es muy difícil de definir. Por lo que a través de la revisión de sus diversas conceptualizaciones se pueden considerar tres núcleos conceptuales los cuales permiten reconocer qué es, para qué, dónde y cómo se desarrolla una competencia. Es a partir de dicho análisis que es factible enunciar una aproximación integradora al concepto de competencia.

En sus palabras, “la competencia vendría a ser una actuación integral capaz de articular, activar, integrar, sintetizar, movilizar y combinar los saberes (conocer, hacer y ser) con sus diferentes atributos” (p. 316). Por otra parte, la competencia hace alusión a realizar una actividad, una tarea o ejercer una profesión y, además, posibilita el análisis y la resolución de problemas. Es poner en práctica el conocimiento para responder a los requerimientos sociales y particulares. Posee asimismo una dimensión contextual en los que se activa e interactúa en la trayectoria de vida. La forma de llevar a cabo la competencia se ajusta a la actuación ética, autónoma y flexible.

Se expone a continuación, la presentación adaptada de las fuentes conceptuales de la noción de competencia elaborado por López Gómez (2016, p. 313).

Tabla 2. Fuentes conceptuales de la noción de competencia.

Perspectiva histórica	Perspectiva epistemológica	Perspectiva semántica
Llegar, ser capaz, tener la habilidad de conseguir algo, una cierta certeza, capacidad, permisión.	Ir al encuentro de una cosa, responder, estar de acuerdo con, aspirar a algo, ser adecuado.	Aptitud, idoneidad, quien conoce cierta ciencia o materia, experto en la cosa que expresa.

El autor considera que identificar los atributos personales es una primera aproximación al concepto de competencia, lo que permite, por lo demás, seguir la búsqueda de su sentido y uso, los que han generado bastante confusión en el ámbito académico. Sintetizando el asunto, explica que más allá de los desajustes entre la consecución y el logro, su evaluación y definiciones, el auténtico valor de la competencia precisamente se advierte en la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida dentro de un contexto globalizado y cambiante.

Por su parte, Silva (2016) subraya que las competencias ponen énfasis en el complejo proceso de recuperar conocimientos, articular habilidades intelectuales, actitudes y valores, además de aquellas emociones que el individuo adquiere a lo largo de su trayectoria de vida.

De hecho, cuando se realiza una actividad y se utilizan estos factores se pueden, a su vez, obtener nuevas respuestas que van aparejadas a la realización de dicha actividad. Como puede apreciarse, las competencias constituyen estructuras complejas que las personas ponen en práctica para resolver problemas y realizar actividades destinadas tanto a la construcción como a la transformación de la realidad (Naval, García, Puig y Santos, 2011).

En esta misma línea, Magendzo (2009) afirma que las competencias pueden ser entendidas como capacidades adquiridas gradualmente por las personas mediante su interacción permanente con el proceso educativo. Por tal razón, recalca que su transferencia resulta compleja desde un medio de aprendizaje a otro. Ello, sin duda, las convierte en un objeto de interés para estudiar su desarrollo y transferencia académica y laboral.

Hemos de añadir que el sentido de las competencias y el porqué de su uso, es plasmado por García San Pedro y Riu (2014), quienes explican que la definición y selección de competencias se ven incorporadas a los centros educativos de acuerdo con la forma de interpretar la realidad y dar respuestas concretas a las necesidades reales del contexto. Por eso, también la idea de que las competencias se manifiestan en actuaciones únicas y suponen la comprensión reflexiva y global de las situaciones.

Para Gairín (2009) las competencias se entienden como la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes que se integran al sujeto a través de sus experiencias de aprendizaje e implican su uso integrado para la consecución de una respuesta determinada. Por su complejidad, se puedan adquirir al acabar un proceso educativo como una tesis de grado y prácticas profesionales, entre otros. Esto puede relacionarse con su evaluación puesto que para ello se requiere su aplicación.

En palabras de Moya y Luengo (2011), el debate sobre la conceptualización de las competencias no es lo más importante a considerar. En términos educativos y alejado de la visión economicista, los autores plantean que las competencias tienen que ver con el proceso de empoderamiento de los sujetos para su acción ciudadana. Por eso, según su visión, la competencia es la manera en que las personas activan sus mecanismos cognitivos, afectivos, sociales para resolver alguna determinada tarea. Recurrimos también a Rayón, de las Heras y Muñoz (2011) quienes entienden y definen el concepto de competencia como aquellos “saberes complejos, que deben concretarse en principios de procedimientos relevantes desde un punto de vista pedagógico e intelectual” (p. 121).

En resumen, nos sumamos a la visión expuesta por la mayor parte de los autores revisados, quienes explican que las competencias son saberes que involucran dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, siendo, por esto, graduales y complejas de alcanzar. Por lo anterior, las competencias se centran en responder las diversas problemáticas y tareas que implican su aplicación tanto en el entorno educativo como en el social.

El concepto de ciudadanía es polisémico y controversial, por tal razón, ha sido muy difícil definir a pesar del amplio análisis que se ha efectuado a partir de la teoría política. (Ochman y Cantú, 2013). Nos topamos aquí con uno de los problemas más críticos de la

ciudadanía, el de que su definición apenas puede precisarse. De esta manera, también resulta difícil de definir la competencia social y ciudadana e intercultural. Bajo estas circunstancias las alusiones a tales competencias en educación superior son poco frecuentes, en cambio se utilizan con mayor profundidad los conceptos de competencia ética y ciudadana.

Se trata, por tanto, de concretar el sentido pedagógico de la adquisición de competencias en la universidad. Situación que se aprecia en el creciente interés institucional por suscitar y alcanzar actitudes con actuaciones coherentes, o sea, mediante la integración de valores éticos universales y la responsabilidad social de los futuros profesionales.

Ahora bien, dentro del círculo universitario se debiese incluir la formación ética del estudiantado como un aspecto asociado al compromiso de desarrollo de sus estudiantes. Se incluye aquí, por ejemplo, la actuación como profesionales comprometidos con la búsqueda de una sociedad más justa, participativa e inclusiva (Martínez Martín, 2006).

Por consiguiente, se espera que las futuras acciones socioprofesionales del estudiantado universitario se apoye en la formación de competencias sociales y ciudadanas. Por eso los valores éticos deben ser considerados junto con las actitudes y los comportamientos prosociales (Morales, Trianes e Infante, 2013).

Ahora bien, esa manera de entender la formación ética y ciudadana no se debe únicamente a razones promovidas por organismos y conglomerados internacionales, sino que también obedece a las transformaciones de la actual realidad de la educación superior. En este sentido, la formación profesional y personal de los estudiantes universitarios, refleja la necesidad del encuentro entre las competencias profesionales y las competencias para la vida.

La falta de definiciones y la forma de abordar la competencia social y ciudadana en la educación superior, nos encauzan a tratar de buscar sus componentes; es más, nuestra intención es comprenderlas para incorporarlas a la formación ciudadana dentro del contexto universitario.

En atención a lo anterior, Ochman y Cantú (2013) advierten que el debate con respecto a las competencias ciudadanas y a las estrategias para su desarrollo constituyen una tarea pendiente en Latinoamérica. Hemos de añadir que las competencias en la universidad, según Naval *et al.* (2011), desde el ámbito de la educación cívica, persiguen tres objetivos que se relacionan directamente con la competencia social y ciudadana, operando, pues en dos direcciones, a saber: algunas de un carácter específico o competencias para el ejercicio de la ciudadanía y otras de carácter genérico o competencias éticas. De esta manera, se presentan las siguientes: 1) educación dirigida a la enseñanza de que la persona sea capaz de desarrollar y orientar su camino y su estilo de vida, 2) educación dirigida a descubrir y aceptar que las formas y estilos de vida que defendemos en criterios de justicia, igualdad y dignidad, 3) educación específica para el ejercicio de los derechos y responsabilidades ciudadanas y para la participación efectiva en debates y en la toma de decisiones.

En consecuencia, los autores estiman que los logros en las dos primeras, posibilitan la adquisición de competencias éticas, mientras que la tercera promueve el aprendizaje de competencias para el ejercicio de la ciudadanía. Para los autores también es importante la colaboración del profesorado en la preparación de los estudiantes, lo que puede conseguirse mediante la práctica de su aprendizaje autónomo, sobre todo, en situaciones de interacción social.

Con respecto a la competencia social y cívica, Puig Gutiérrez y Morales Lozano (2015) consideran que ha sido muy difícil encontrar una definición consensuada de la misma. Este es un punto particularmente relevante, ya que, desde el corpus teórico aún no es posible alcanzar una aproximación a toda su riqueza conceptual. Desde su punto de vista, el fundamento epistemológico en el cual se asienta la competencia social y cívica, es la formación en el ejercicio de la dimensión social de la ciudadanía.

Según el *Marco europeo de referencia para las competencias clave del aprendizaje permanente* (Comisión Europea, 2007), la competencia cívica y social se refiere a las formas de participación constructivas y eficaces en la vida social, que aportan a la interacción social y permiten la resolución de conflictos a través del diálogo pacífico.

Para Marina y Bernabeu (2009), la competencia social y ciudadana que se encuentra consignada en diversos documentos e informes internacionales, se compone de contenidos de varios tipos entre los que se encuentran: “habilidades psicológicas y sociales, valores (ética), hábitos (de pensamiento, afectivos y de comportamiento), razonamientos (morales, analíticos, sistémicos) y conocimientos” (p. 29). Asimismo, explican que este tipo de competencias se desarrollan en la educación formal, no formal e informal. Por otra parte, es posible destacar que para los autores existen ocho factores que son indispensables en la competencia social y ciudadana (2009, p. 31):

- Conciencia con la vinculación social.
- Autonomía personal. Responsabilidad. Autocontrol. Asertividad. Competencia moral.
- Comunicación, comprensión y autonomía.
- Cooperación y colaboración.
- Resolución de conflictos.
- Sentimientos prosociales: solidaridad, altruismo, compasión, conductas de ayuda.
- Respeto hacia todo lo valioso.
- Responsabilidad y participación.

Si bien los autores se refieren y vinculan estos factores con los estudiantes de educación primaria y secundaria, igualmente es importante considerar sus aportes para la educación superior.

Carrillo Mardones (2013) plantea que las competencias sociales o ciudadanas, les permiten a las personas desenvolverse en distintos ámbitos, sean éstos, sociales o laborales y también en el contexto en que se practican y aplican tales competencias. La autora elabora una tabla de competencias sociales o ciudadanas, adaptándolas de los planteamientos de Viso Alonso (2010) y de Zabala y Arnau (2007). Así pues, establece cuatro dimensiones que se subdividen en capacidades y aprendizajes competenciales.

No obstante, también es posible encontrar autores que definen solamente la competencia social. Es claro, entonces, que la competencia social como constructo resulta bastante difícil de definir y delimitar en términos teóricos. En primera instancia, es posible indicar que, según lo afirmado por Gedvilinie *et al.* (2014), aún no existe consenso académico sobre la definición de competencia social. Esto podría deberse, según las autoras, a las diferentes aproximaciones al uso del concepto que efectúan las distintas perspectivas de las ciencias sociales. Aunque es posible establecer ciertas características comunes que definen la competencia social, resulta necesario buscar una definición específica que contemple todos los campos de las ciencias sociales en función con su objeto de investigación.

La competencia social como una de las categorías de las competencias transversales, que posibilita la adquisición de habilidades relacionadas con la comprensión de las diferencias culturales y personales que se presentan en la interacción social y comunitaria. Entre las que se encuentran la empatía, la colaboración, el compromiso y la autorregulación del propio comportamiento en situaciones diferentes a las prácticas de trabajo personal y a los ambientes de estudio cotidianos.

Gedvilinie *et al.* (2014) plantean que la competencia social se divide en dos subcategorías, a saber: la comunicación y la cooperación. Ambas son esenciales para promover y hacer efectiva la interacción en distintos entornos de la vida social.

La subcategoría de comunicación proporciona a los individuos habilidades para comprender las diferencias culturales que caracterizan a las sociedades cada vez más diversificadas. Así como la posibilidad de adaptar el comportamiento individual para lograr comunicarse de una manera más constructiva.

En cuanto a las habilidades de cooperación, es preciso señalar que se vinculan con la intención de asegurar una participación más eficaz y comprometida con la sociedad. En efecto, se manifiesta en la capacidad de interactuar, asumir responsabilidades, construir estudios y desarrollar trabajos colaborativos con personas de diversos orígenes.

Otra categoría de competencias transversales es la competencia cívica. La categoría de competencia cívica se refiere a las esferas más amplias de la vida y provee a las personas de habilidades esenciales para tomar responsabilidades como ciudadanos socialmente activos. La categoría de competencia cívica se divide, a su vez, en subcategorías de conocimiento de conceptos políticos y sociales y las estructuras y participación en la vida cívica.

En síntesis, la competencia social y ciudadana aún es muy difícil de definir. Lo que sí queda claro es que son transversales y permiten el desarrollo personal y social del individuo.

5.4. Competencia intercultural

La competencia intercultural presenta diversas definiciones que se relacionan con sus componentes afectivos, cognitivos y de comportamiento (Rehaag, 2006). Para comprender este asunto, se debe señalar en primera instancia, los escasos referentes teóricos que explican y abordan las dimensiones de la competencia intercultural. De hecho, la mayor de los estudios e intervenciones educativas se concentra en la competencia comunicativa intercultural y la sensibilidad intercultural (Vilà, 2006; Rubio, 2009; Sanhueza y Cardona, 2009; Chun, 2011; Gregorio Cano, 2012; Sanhueza, Cardona y Friz, 2012).

En tal sentido, Bazgan y Popa (2014) consideran que el concepto de competencia intercultural se caracteriza por su ambigüedad. Así pues, en la literatura especializada, los investigadores y teóricos utilizan diversos términos más o menos ajustados al concepto de competencia intercultural. Algunos de ellos son: comunicación transcultural, sensibilidad intercultural, competencia cultural, interacción intercultural, competencia internacional, entre otras. Siguiendo esta misma línea, Bazgan y Nore (2015) señalan que el concepto de competencia intercultural es polisémico y, además, se relaciona estrechamente con la definición general de competencia.

Para Zylkiewicz-Plonska y Aciené (2014), el elemento clave en la obtención de competencias interculturales es el deseo de tener contacto con personas de diferentes culturas. Por ello, plantean la puesta en práctica de una disposición y una actitud abierta hacia los demás. Desde esta perspectiva, sin el libre albedrío, la curiosidad y la mente abierta sería muy difícil comenzar a experimentar la alteridad dentro del contexto de estar juntos, comunicarse y tratar de entenderse los unos a los otros. Los autores explican que para entender de mejor manera a la competencia intercultural se debería poner más atención en sus tres elementos principales: conocimiento, habilidades y actitudes, que son parte del término. De esta manera, la competencia intercultural consiste en aquel conjunto de conocimientos y habilidades que nos llevan a interactúan con éxito con personas de otros grupos étnicos, religiosos, culturales, nacionales y geográficos.

Para Aneas (2009), la adquisición de la competencia intercultural requiere de una serie de requisitos relacionados con las actitudes, destrezas y conocimientos, que una persona necesita para dar respuestas efectivas y adecuadas a las exigencias profesionales dentro de las organizaciones interculturales. De este modo, las organizaciones como el centro escolar, la empresa u otras instituciones debiesen estar preparadas para la integración cultural y el bienestar psicológico de sus integrantes. La gestión de una organización para la interculturalidad, es importante para consolidar un buen ambiente de trabajo y de respeto de la diversidad. Es por ello que la competencia intercultural actúa como un elemento clave para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad plural.

Las competencias interculturales se fundamentan en el encuentro intercultural que incluyen capacidades básicas como el asombro, la escucha y el diálogo. La primera alude a la capacidad de ser perturbado por la diferencia cultural mediante el contacto con otros. Por lo mismo, se trata de una apertura activa y consciente de la diversidad cultural más allá de comparaciones con la propia cultura. Requiere, por tanto, evidenciar los sesgos y las atribuciones estereotipadas. La escucha consiste en la capacidad de entender e integrarse a la cultura del otro a través del análisis de su coexistencia con la propia, es un proceso interno que se construye en la relación con los otros. En cuanto al diálogo, se estima que en un proceso externo e interno del sujeto y, por esto, se debe llegar primero a la propia comprensión para intentar discernir la de los otros (UNESCO, 2010).

En resumen la relación establecida entre los estereotipos culturales y las competencias interculturales, se puede apreciar, por ejemplo, en que precisamente los estereotipos culturales son una de las causas más directas de la intolerancia. La creación de estereotipos surge como una forma de dividir a unos y otros, ya sea por fronteras naturales o culturales. Esta forma de diferenciar a los grupos humanos trae implícita la concepción de superioridad de unos sobre otros. De este modo, los estereotipos interrumpen el diálogo cultural al sesgar las creencias y permitir la aparición de la intolerancia (UNESCO, 2010).

En cuanto a la educación intercultural, se puede apreciar que responde a la necesidad de intercambio y movilidad de valores socioculturales. De manera que, el intercambio y la interacción entre personas de culturas diversas, se aprecia como el fundamento de la educación intercultural (Sáez Alonso, 2006). La preocupación por el tema de la interculturalidad y su puesta en práctica en el ámbito escolar es, sin duda, uno de los ejes fundamentales de las actuales políticas educativas y la educación formal. Lamentablemente, la expectativa de que su incorporación en el currículo escolar y en las actividades del centro educativo serían dinámicas, abiertas y flexibles no ha podido ser cumplida del todo. Más adelante mencionaremos muy brevemente algunas de sus posibles respuestas en algunos de los estudios desarrollados en España y América del Sur.

Por lo anterior, es de suma importancia entender en qué consiste la educación intercultural y cuáles han sido sus principales alcances y limitaciones en el contexto académico. Una de las razones porque es importante la contribución de la interculturalidad a la educación es que la convierte en modelo para la aceptación y valoración de la diversidad individual y grupal. Esto más allá de meras alternativas compensatorias, pues la educación intercultural, es la que finaliza el proceso de integración de las variables culturales (Aguado, 2005).

Si consideramos una definición del concepto, recurrimos a la efectuada por Israel Garzón, quien afirma que “la educación intercultural es una necesidad de nuestros tiempos que se manifiesta en valores universales de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social” (2011, p. 76). Se trata además de una actitud activa frente a los estereotipos, prejuicios, discriminación y racismo. Acercándose al respeto y reconocimiento de las diversas lenguas y culturas y, sobre todo, al valor de la dignidad humana.

Por su parte, Arroyo González (2013) señala que la educación intercultural va más allá del uso correcto y retórico del discurso político aceptado en nuestro acontecer actual. De este modo, y tal y como afirma la autora, la educación intercultural se vincula con el intercambio cultural establecido entre las personas. Por este motivo, el objetivo primordial de la educación intercultural, consiste en dar respuesta a la diversidad cultural de la que son parte las sociedades actuales. No obstante, se debe tener en cuenta, que su objetivo no solo se centra en los inmigrantes o minorías, sino que involucra a todos los miembros de la sociedad. Además, Aguado (2005) subraya que la educación intercultural se propone intervenir en la diversidad cultural dentro de las sociedades democráticas. También, Rodríguez Izquierdo (2005) explica que la diversidad cultural es un hecho concreto que se formaliza en la creciente pluralidad étnica y cultural en las sociedades multiculturales del siglo XXI.

De acuerdo a Saéz Alonso (2006), la educación intercultural favorece el desarrollo personal humano. Se trata de una educación centrada en la propia realidad cultural, que respeta la diversidad cultural y favorece la toma de conciencia e identificación con la propia cultura. No obstante, lo fundamental en educación intercultural es la interacción entre personas de diferentes culturas. El autor asegura que la perspectiva intercultural se encuentra en un nivel de avance superior con respecto a la perspectiva multicultural. Esto puede demostrarse en que la interculturalidad reconoce la diversidad cultural y, a su vez, la sitúa como hecho educativo en sí mismo.

De las propuestas anteriores podemos resumir que la educación intercultural se centra en la diversidad cultural y en la interacción, por lo tanto, es indispensable la aplicación de valores universales con la intención de actuar guiados por ellos para, finalmente, mantener altos niveles de convivencia e integración en las sociedades democráticas.

Evidentemente, como se ha señalado más arriba, Touriñán (2006) expresa que, la educación intercultural, es fundamentalmente axiológica en términos comunicativos. Esto quiere decir que la comunicación intercultural –verbal y no verbal– es interacción y convivencia de personas de culturas diferentes. De modo que, necesariamente, la comunicación intercultural tiene un sentido axiológico que se concreta a través de cuatro ejes: 1) el interculturalismo como ejercicio de la tolerancia, 2) la educación intercultural como fortalecimiento personal y de grupo, 3) la educación intercultural como promotora de innovación, 4) la interculturalidad como propuesta axiológica (pp. 15-16). Por ello, el autor asegura que la comunicación intercultural es un ejercicio de elección de valores que se manifiesta en la aplicación de la educación intercultural.

Así, podemos vislumbrar más elementos que apoyan la trascendencia de la educación intercultural en la sociedad multicultural. Por ejemplo, en los últimos años se han realizado diversos estudios que centran su análisis en las concepciones, creencias, discursos y sensibilidad del profesorado con respecto a la educación intercultural en las Comunidades Autónomas de España (Merino y Ruiz, 2005; Moliner y Moliner, 2010; Leiva, 2010a, 2011a; Salas *et al.*, 2012; Martínez, Maquilón y Alves, 2013; Verdú y Miralles, 2014; Matencio, Molina y Miralles, 2015; Jiménez Delgado, 2016).

Por otra parte, es evidente la preocupación sobre la percepción del profesorado con respecto a sus necesidades de formación en educación intercultural y el análisis de las mismas (Aguado, Gil y Mata, 2008; Leiva, 2010b, 2011b; Martínez y Zurita, 2011; Bernabé Villodre, 2012b; Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013).

Además en los últimos años se ha incorporado la preocupación por la perspectiva que asumen los futuros profesores y estudiantes de otras carreras de ámbitos sociales ante la interculturalidad (Rodríguez Izquierdo, 2005, 2016; Carrasco, 2015; Colmenero y Pegalajar, 2015), por otro lado, también se ha investigado sobre el diseño y la puesta en práctica de la educación intercultural en centros educativos (Aguaded *et al.*, 2010; Rodríguez Navarro *et al.*, 2011; Escarbajal, 2014), las competencias interculturales en el profesorado (Escarbajal y Morales, 2016) y el uso de nuevas tecnologías y construcción de la competencia intercultural de los profesores (McClosky, 2012; Rodríguez Izquierdo, 2015).

La formación inicial del profesorado en competencias interculturales (Sales, 2006; Rubio, 2009; Peñalva y Soriano, 2010; González, Álvarez y Fernández, 2012; Aguaded *et al.*, 2012; Aguaded, de la Rubia y González, 2013; Figueredo y Ortiz, 2014; García y Arroyo, 2014; Peñalva y López-Goñi, 2014; Santos, Cernadas y Lorenzo, 2014; Soriano y Peñalva, 2015).

En otros países europeos se han realizado estudios sobre las políticas gubernamentales en torno a la educación intercultural y las expectativas del profesorado en Grecia (Kakos y Palaiologou, 2014).

En el caso de los países de nuestro entorno americano, concretamente en Chile se ha indagado recientemente en la sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural (González, Berríos y Buxarraís, 2013). En Colombia, la formación permante del profesorado y la ciudadanía inclusiva e interculturalidad (Huerta, Sánchez y Vera, 2015).

En resumen, el creciente interés suscitado en el siglo XXI con respecto a la educación intercultural, es evidente en los estudios académicos y las propuestas gubernamentales desarrolladas sobre todo en España. Aunque en los últimos años, se vislumbra la preocupación por el enfoque y su aplicación en el contexto local de los países de América.

5.5. A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo se ha presentado la relación existente entre la formación ciudadana y la didáctica de las Ciencias Sociales. Asimismo, se han revisado los actuales fundamentos de la didáctica de las Ciencias Sociales y la importancia de incorporar temáticas sociales en la formación ciudadana en la universidad. Se destaca, además, la definición de la noción de competencia, así como de las competencias social y ciudadana y la competencia intercultural. La revisión efectuada ha permitido visualizar la falta de conceptualizaciones más específicas sobre cada una de las competencias mencionadas así como su escasa presencia en la formación ciudadana impartida en el ámbito de la educación superior. Teniendo en cuenta estos aspectos, consideramos necesaria su incorporación a la

formación ciudadana en la universidad, pues resulta de suma importancia que el estudiantado tenga la posibilidad de comprender las problemáticas sociales actuales mediante su análisis crítico, además de participar activamente en la construcción de competencias que favorecen su desarrollo personal, profesional y social.

Marco Aplicado

CAPÍTULO 6

FUNDAMENTACIÓN

6.1. Introducción

El estudio de campo de esta investigación se describe en el presente capítulo. De este modo, revisamos la aproximación epistemológica y los fundamentos metodológicos del diseño y puesta en práctica de nuestro estudio.

Nos interesa relatar el camino epistemológico-metodológico que hemos seguido para alcanzar los objetivos planteados y, responder con ello, a las interrogantes de investigación surgidas desde nuestra experiencia docente y del contexto único de esta investigación.

En este estudio de campo presentamos un análisis en profundidad de un caso. A través del este pretendemos tener una comprensión más detallada de lo que ocurre en la construcción de ideas y conocimientos previos de jóvenes universitarios y así entender cómo funcionan los factores asociados y la forma en qué podemos llegar a intervenir nuestra práctica docente y la formulación curricular dentro de nuestro propio contexto académico. Es decir, nos interesa indagar en la cognición, desde una perspectiva educativa, que creemos no ha sido aún explorada dentro del aula.

Ello nos ha llevado a ser conscientes de la importancia de la búsqueda exhaustiva de respuestas sobre los procesos de construcción de creencias previas, la preparación de las clases y actividades por parte del docente, así como el refuerzo positivo y el diálogo permanente con el estudiantado.

6.2. Aproximación epistemológica al estudio de campo

6.2.1. Paradigmas de investigación

En lo concerniente a la búsqueda del objeto de estudio y su problematización en el área de las ciencias sociales, es importante destacar su relación con la construcción del conocimiento sobre el mundo social y los supuestos que acompañan al investigador. A partir de estas premisas se hace posible entender que la complejidad y la intersubjetividad que caracterizan a los fenómenos sociales y cómo estos afectan la forma que se utiliza el método científico, pues de hecho, ambas deben ajustarse a éste y a la propia comprensión del investigador (Abello, 2009).

Claramente los investigadores sociales necesitan de un acercamiento previo a su objeto de estudio, esto conlleva la revisión de sus suposiciones explícitas e implícitas acerca de la naturaleza del mundo social, así como la manera en que esta puede ser investigada (Burrell y Morgan, 2005). En conclusión, la investigación social apunta a responder aquellas problemáticas que emergen de la realidad, es por eso que precisa de un marco epistemológico y metodológico capaz de encauzar su búsqueda progresiva, exhaustiva, comprensiva y ética del conocimiento social.

Todos estos factores contribuyen a que toda disciplina científica intente responder a ciertas interrogantes, las cuales, posibilitan, su razón de existencia a través de la indagación teórica y empírica de sus supuestos. Esto ha permitido la formulación de paradigmas de investigación. Es claro que esta noción de paradigma está relacionada con la trayectoria de la tarea investigativa hacia la adhesión de una determinada concepción del mundo. Ahora bien, si nos referimos al concepto clásico de paradigma debemos recurrir a la explicación de Kuhn³⁷ (1970), quien detalla que se trata de creencias adquiridas y admitidas convencionalmente por los investigadores de una cierta disciplina científica. De acuerdo a ello, el autor expresa la necesidad de revisar y cuestionar el paradigma aceptado por la comunidad científica, puesto que de no hacerlo sería factible que se termine ratificando la ciencia normal para, finalmente, abatirse ante ella. Ciertamente, después de lo indicado, no es aconsejable que sus seguidores nieguen las anomalías del entramado teórico de la disciplina; pudiendo, asimismo, resultar conveniente avanzar hacia la reestructuración de su propio conocimiento científico.

Esta primera visión clásica del paradigma de investigación científica ha sido seguida y ampliada por autores más recientes, quienes añaden que toda investigación debiese

³⁷ En *La estructura de las revoluciones científicas*, Kuhn describe la organización de la actividad científica. Si bien, su intención no se centra en un debate epistemológico propiamente tal, el uso del término paradigma como descriptor del devenir histórico de ésta y las relaciones que se establecen a través de ella, se ha utilizado como término para definir asuntos epistemológicos en la investigación científica.

acompañarse de un respaldo teórico y empírico, que favorezca la comprensión general y particular de los fenómenos naturales y sociales.

Por su parte, Sefotho (2015) explica que los paradigmas de investigación históricamente han ido cambiando de acuerdo al tiempo y contexto. De ahí, la proliferación de muchos discursos sobre los paradigmas. Estas ideas, generalmente se refieren a los paradigmas científicos, paradigmas filosóficos o paradigmas de investigación. De esta manera, los paradigmas han comenzado a ser entendidos como componentes esenciales de la investigación. No obstante, no hay consenso sobre su clasificación y categorización, pues existen bastantes paradigmas que son usados en los estudios actuales. De acuerdo con esto, recurrimos a la argumentación de Guba y Lincoln (1994), quienes sostienen que los paradigmas corresponden al conjunto de creencias básicas o metafísicas, que se fundamentan en principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, los autores formulan tres tipos de preguntas que reflejan una jerarquía lógica, a saber: a) la pregunta ontológica, b) la pregunta epistemológica y c) la pregunta metodológica. La primera de ellas, intenta responder cuál es la forma y la naturaleza de la realidad. Se caracteriza, asimismo, porque se refiere a qué podemos conocer de la misma. La segunda, alude a cómo es la naturaleza de las relaciones entre el conocedor o el que busca conocer y lo que puede llegar a conocer. La última, explicita cómo el investigador (el que busca conocer) puede averiguar lo que puede ser conocido y su factibilidad para llevar a cabo la investigación. Es importante tener en cuenta que, según los autores, la pregunta metodológica no puede reducirse solo a una cuestión de métodos, ya que éstos pueden ser equiparados a una metodología predeterminada.

En resumen, para Guba y Lincoln, los paradigmas como creencias básicas no pueden ser sometidos a comprobación en un sentido convencional. En atención a ello, sostienen que ningún paradigma consigue la veracidad, lo cual, obedece básicamente a que todo paradigma es una construcción humana sujeta por tanto a la parcialidad de sus seguidores.

Por su parte, Patton (2015) manifiesta que los paradigmas son los que guían a sus seguidores en lo que es importante, legítimo y razonable con respecto a su labor investigativa. De esta forma, destaca que los paradigmas son normativos, puesto que señalan, lo que se debe hacer sin la necesidad de establecer una amplia consideración existencial o epistemológica.

En síntesis, podemos afirmar que los paradigmas de investigación desempeñan una importante función puesto que facultan al investigador para que se sitúe en alguno de los paradigmas teóricos predominantes y sus supuestos filosóficos subyacentes. De este modo, se entiende además que es indispensable considerar las posiciones teóricas de las principales concepciones que interpretan la realidad. Por ello, los diferentes paradigmas establecen los criterios según los cuales se pueden seleccionar y definir los problemas de cualquier investigación (Há, 2011).

A continuación se presenta un cuadro que resume los distintos paradigmas de investigación, según la apreciación de diversos autores:

Tabla 3. Tipos de paradigmas de investigación.

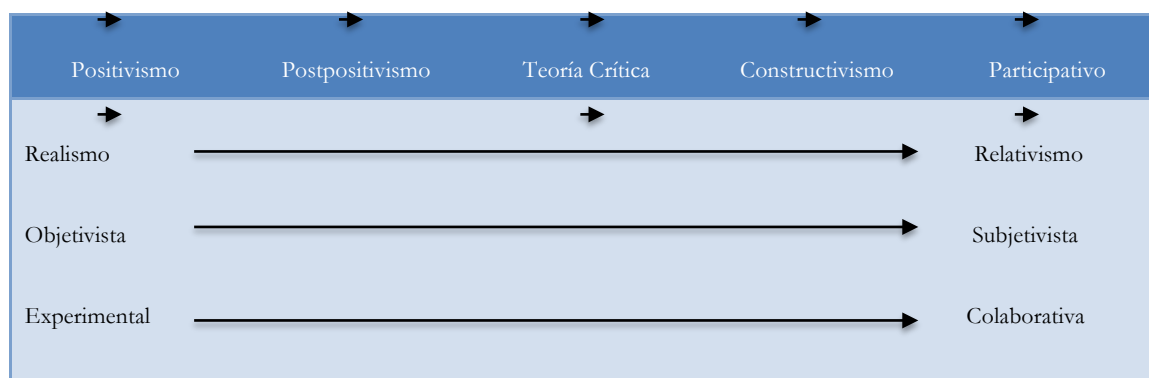
Autores/as		Paradigmas de investigación			
Burrell y Morgan (1979)	Funcionalista		Interpretativa	Radical humanista	Radical estructuralista
Koetting (1984)	Positivista		Interpretativo	Crítico	
Soltis (1984)	Empírica		Interpretativa	Normativo-crítica	
Guba y Lincoln (1994)	Positivista	Postpositivista	Constructivismo	Teoría Crítica y otras	
Mertens (1998)	Positivista	Postpositivista	Interpretativo/constructivista	Emancipatorio	
Lincoln, Lynham y Guba (2011)	Positivista	Postpositivista	Constructivismo	Teoría Crítica y otras	Participativa

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de los autores citados.

De acuerdo con la Tabla 3, es posible indicar que los autores citados coinciden en la clasificación de los mismos. Que los paradigmas más consensuados sean el postpositivista, el interpretativo y crítico quiere decir que todas sus propuestas difieren en cuanto a la forma en que visualizan el problema de investigación, la metodología y la valoración de resultados. Tal como señalan, Guba y Lincoln (1994) los enfoques investigativos no solo se diferencian teniendo en cuenta supuestos filosóficos, sino que también pueden repercutir implícita y explícitamente en la práctica investigativa, la elucidación de sus hallazgos e incluso en las decisiones políticas. Una de las peculiaridades más significativas de las ciencias sociales del siglo XX tiene que ver con las combinaciones epistemológicas y metodológicas que se dan entre las diferentes corrientes que la componen. Ahora bien, si nos focalizamos en la investigación educativa, es posible destacar la utilización de dos paradigmas tradicionales: el positivista y el interpretativo. La razón es sencilla, tanto uno como el otro han sido fuentes de interpretación de la realidad educativa; pudiendo asimismo alejarse o complementarse como métodos de investigación. No obstante, se debe tener en cuenta que en la actualidad se acepta también al paradigma sociocrítico (Albert Gómez, 2007).

Tal y como se expuso más arriba, los paradigmas de investigación engloban supuestos que inciden en la manera de asumir y verificar todo el proceso investigativo. Al respecto, Ravenek y Laliberte Rudman (2013) muestran los puntos de diferencia entre los paradigmas investigativos de acuerdo a la propuesta de Lincoln y Guba (2003) y, en relación con la ontología, epistemología y metodología. A continuación presentamos la Figura elaborada por dichos autores que representa su relación:

Figura 3. Continuo de paradigmas de investigación y supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos (Ravenek y Laliberte Rudman, 2013, p. 439).



Como podemos observar, la Figura 2 presenta la relación de cada paradigma con sus supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos. En la presentación esquemática, Ravenek y Laliberte Rudman (2013) explican que la visión ontológica del mundo es asumida de manera distinta por cada uno de los paradigmas de investigación. Esto se refleja en el realismo seguido por los paradigmas positivista, postpositivista y teoría crítica. Sin embargo, se debe hacer hincapié en señalar que éstos siguen distintos caminos para intentar acercarse a la existencia de una realidad verdadera sobre un determinado fenómeno del mundo. En contraposición a esta visión, el relativismo supone la existencia de múltiples, útiles e igualmente válidas visiones sobre la existencia de un determinado fenómeno. En consecuencia, el constructivismo y el paradigma participativo, son considerados relativistas en un sentido distinto. Ciertamente, el constructivismo cree que la realidad depende del contexto y el participativo enfatiza que la realidad es co-creada.

En lo concerniente al ámbito epistemológico, los paradigmas también presentan diferencias significativas. Desde luego, los paradigmas más cercanos al objetivismo epistemológico, en general, admiten que el conocimiento verdadero es independiente de las creencias y valores del investigador. Este es el caso de los paradigmas positivista, postpositivista y teoría crítica, los que, sin embargo, difieren en la forma de asumir este supuesto epistemológico. Desde la perspectiva opuesta, el subjetivismo epistemológico enfatiza que el conocimiento siempre se genera y existe dentro de una perspectiva particular, sosteniendo además, que las personas actúan en el mundo sobre la base de su conocimiento subjetivo. Por ello, se considera que el constructivismo y el paradigma constructivista son subjetivistas.

En el ámbito metodológico, los distintos paradigmas llevan a cabo sus investigaciones teniendo en cuenta la influencia que ejerce el investigador sobre el objeto de estudio. En este sentido, se puede aseverar que los paradigmas constructivismo y participativo se enfocan en la comprensión del fenómeno a través de la interacción entre el investigador y los participantes. En cambio, los otros paradigmas se enfilan a realizar estudios en los cuales se intenta moderar su influencia.

En resumen, los paradigmas de investigación determinan los principios por los cuales un investigador asume la realización de un determinado estudio. Por ello resulta indispensable el conocimiento de sus supuestos a través de la búsqueda de la verdad, la implicación metodológica y la visión del mundo, porque a través de ello, es posible asegurar la reflexión y el trabajo de campo afín a los supuestos antes mencionados.

Al revisar los paradigmas desde un ámbito metodológico, podemos verificar la existencia de temáticas de investigación que las diferencian de acuerdo a sus finalidades y alcances, así como a los métodos empleados en la obtención y análisis de datos. La Tabla 2 sintetiza los componentes temáticos de cada uno de los paradigmas revisados anteriormente de acuerdo a la clasificación de Guba y Lincoln (1994), señaladas por Stage y Manning (2016):

Tabla 4. Temas de investigación dentro de los paradigmas
(Adaptada de Stage y Manning, 2016, p. 21).

Temas de investigación	Paradigma Positivista	Paradigma Postpositivista	Paradigma Constructivista	Paradigma Crítico
Alcance de los hallazgos	Amplitud y control de la predicción	Alcance generalizable	Profundidad descriptiva e interpretativa	Cuantitativo: crítica en profundidad, promoción y cambio de la sociedad Cualitativo: amplitud crítica y promoción del cambio social
Foco	Individuos, grupos y poblaciones	Individuos, grupos y poblaciones	Individuos y grupos	Cuantitativo: sistema ideográfico opresivo Cualitativo: poblaciones desiguales
Datos obtenidos	Independiente del contexto global	Independiente del contexto global	Depende del contexto ideográfico	Cuantitativo: dependiente del contexto histórico Cualitativo: agregados independientemente de datos nacionales; dependiente de datos institucionales

Fuente: Traducción y adaptación propia a partir de los autores citados.

Los datos que muestra la Tabla 4 exponen importantes diferencias entre los distintos paradigmas. Incluso, se refleja el modo de encauzar el proceso investigativo en concordancia con los alcances y finalidades de cada uno. Por un lado, se presentan los paradigmas positivista y postpositivista que buscan la generalización de sus hallazgos y sus datos son independientes del contexto global, en el otro lado, el paradigma constructivista busca alcanzar la profundidad interpretativa en sus hallazgos y en forma dependiente del contexto ideográfico. Por último, el paradigma crítico se ajusta a la crítica y el cambio social mediante la aplicación de técnicas cuantitativas y cualitativas para la obtención y análisis de datos.

El presente estudio de campo se sitúa dentro del paradigma del constructivismo (Guba y Lincoln, 1994; Lincoln, Lynham y Guba, 2011). El constructivismo se fundamenta en los siguientes principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Para ilustrar este argumento veremos en la Tabla 5 los grandes principios de las explicaciones aducidas por Guba y Lincoln (1994):

Tabla 5. Principios del Constructivismo (Guba y Lincoln, 1994).

Principios	Descriptor del Constructivismo
Ontología	Relativista
Epistemología	Transaccional y subjetivista
Metodología	Hermenéutica y dialéctica

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados.

En relación con lo expuesto, los principios que guían el accionar del constructivismo se encuentran organizados de acuerdo a una concepción propia de búsqueda de conocimiento sobre los fenómenos humanos. Por cierto, la realidad es múltiple y construida socialmente (relativista). En este sentido, los investigadores trabajan con categorías e interpretaciones que emergen de los datos (análisis inductivo), se contrastan y comparan para descifrar sus significados. Es evidente, por tanto, la interacción entre el investigador e investigado a través de la búsqueda y reconstrucción de sus percepciones. De hecho, se estima que a través de esta experiencia es posible la creación de conocimiento (Guba y Lincoln, 1994; Stage y Manning, 2016).

Por la razones expuestas más arriba, la presente investigación se orienta a través de los supuestos filosóficos y de la metodología circunscrita dentro del paradigma constructivista. Así, nuestro propósito es explorar la particularidad del contexto en que se sitúa el estudio de campo. En efecto, como ya se anunció en la introducción, la necesidad de indagar sobre los procesos cognitivos y su relación con las creencias sociales de los participantes, nos ha conducido a regular nuestra toma de decisiones para intentar establecer una propuesta de mejora e innovación en la formación ciudadana de estudiantes universitarios. Para ello, se ha utilizado el estudio de caso único y crítico como estrategia cualitativa. En los próximos apartados describimos las estrategias, técnicas e instrumentos cualitativos para la obtención y posterior análisis de datos.

6.3. Fundamentos de la investigación cualitativa realizada

6.3.1. El método cualitativo

Para una mejor comprensión de los modelos mentales semánticos y los estereotipos sociales implicados en los discursos relacionados con los colectivos vulnerables de los participantes del estudio de campo se optó por la aplicación de una metodología cualitativa.

Con la intención de comprender fenómenos de carácter social, ideológico y cultural que afectan la vida social y la complejidad educativa de la realidad en que se efectúa la investigación, nos enfocamos en la búsqueda de significados sobre aquellos colectivos vulnerables que emergen de las opiniones y las percepciones de los protagonistas del estudio. Para tal efecto, se consideran los fundamentos del paradigma constructivista y se utilizan algunas de las principales técnicas de recolección y análisis de datos propios del método cualitativo.

A lo largo de este apartado, describiremos los fundamentos de la investigación cualitativa que guían nuestro accionar en esta investigación, así como las técnicas utilizadas y la toma de decisiones que hemos llevado a cabo para comprender el fenómeno de estudio y responder así a los objetivos de la investigación. La flexibilidad y la posibilidad de modificar las acciones para encontrar nuevas formas de indagación y reflexionar sobre el material empleado, el papel del investigador, las técnicas utilizadas y la incorporación de nuevos temas hacen que la propuesta cualitativa sea una alternativa que plantea importantes desafíos teóricos, éticos y metodológicos.

En este sentido, existen una serie de aspectos de la investigación cualitativa que deben ser revisados para comprender la riqueza de su propuesta. En concreto, vamos a examinar, desde el punto de vista metodológico, sus propósitos y los métodos que emplea para mostrar cómo se puede interpretar la complejidad del mundo social y por qué hemos elegido algunas de las opciones que este nos brinda para concretar nuestro estudio.

Podemos comenzar aseverando que la investigación cualitativa es uno de los enfoques investigativos al que se le ha prestado una gran atención en las últimas décadas. Según la visión de Erickson (2011), sus inicios se remontan a la Grecia Clásica, donde los precursores de la investigación social centraron su atención en la descripción de las formas de vida de diferentes culturas. Destaca en tal sentido, el célebre padre de la historia, Heródoto de Halicarnaso, quien se interesó en la interculturalidad y la historia de diversos pueblos del mundo antiguo³⁸. Su método de indagación se basó en la observación, la descripción y el contraste de sus principales costumbres. Más tarde, el filósofo escéptico Sexto Empírico, demostró con sus estudios de la realidad social que lo considerado correcto para un grupo humano, en contraste, podía ser considerado incorrecto para otra cultura.

En este breve recorrido histórico por el desarrollo de la investigación cualitativa, es ilustrativo señalar que estos primeros estudios sociales realizados en el seno de la civilización griega y que pocas veces es reconocida, fueron empleados inconscientemente por sus investigadores. Debido a esto, es que solo a partir de fines del siglo XIX y principios del XX, se puede comenzar a emplear de manera consciente los métodos cualitativos en las investigaciones sociales.

³⁸ En *Los nueve libros de la Historia* describe las costumbres de los pueblos escitas, medos, persas, lacedemonios, egipcios y asirios.

De hecho, según la apreciación de Flick (2009), los orígenes históricos de la investigación cualitativa y sus posteriores avances se encuentran en dos tradiciones: la alemana y la estadounidense. La primera de ellas, se asocia con los estudios propios de la psicología y, la última con los estudios antropológicos y sociológicos. Estas dos tradiciones se iniciaron en el siglo XIX y sus avances continúan hasta nuestros días.

Por su parte, Denzin y Lincoln (1994) explican que la investigación cualitativa tiene una trayectoria histórica distinta que en cierto sentido depende de los diversos enfoques que la componen. Así, se puede aseverar entonces que solo a partir de las décadas de los veinte y la década de los treinta, sus distintos enfoques recién comenzarán a emplear métodos similares de recolección y análisis de datos. Para los autores, la investigación cualitativa ha tenido que transitar por distintas etapas y esto ha llevado a delimitar sus avances, sus alcances y preocupaciones, así como la incorporación de nuevos enfoques y métodos de estudio. Estas etapas corresponden 1) al periodo tradicional, 2) la fase modernista, 3) la fusión de géneros, 4) la crisis de representación, 5) la triple crisis, 6) el periodo postmoderno de etnografía experimental, 7) la investigación postexperimental y 8) la ciencia no profesional (*busch science*).

Siguiendo esta línea argumentativa, se puede señalar que en el momento actual, la investigación cualitativa continúa enfrentando cuestionamientos a sus métodos de validación del conocimiento. No cabe duda que la realidad social como área de conocimiento particular es muy difícil de encuadrar dentro de la investigación científica definida y aceptada dentro de parámetros netamente positivistas. Sin embargo, según Tonda (2001), el conocimiento científico de la realidad social es altamente posible de aplicar mediante la aplicación de métodos de observación, explicación y análisis de los fenómenos sociales. Por esta razón, es posible que su formulación se vea acompañada de posibles soluciones que pueden ser contrastadas con las muy diversas problemáticas de la vida social.

Es fundamental establecer como lo indican Lincoln, Lyhnham y Guba (2011), que en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX y los inicios del siglo actual se ha notado un considerable aumento por la aplicación de estudios no tradicionales dentro de la investigación en ciencias sociales. Así, en líneas generales la situación se evidencia en el sostenido aumento de publicaciones académicas y en la mayor cantidad de investigadores que utilizan este tipo de estudios. De este modo, según su visión, lo que acontece en la investigación cualitativa actual tiene relación con la naturaleza emergente y particular que se afianza en las distintas disciplinas y perspectivas particulares de las ciencias sociales³⁹. Por todo ello, resulta innegable que hoy en día, la investigación cualitativa cuente con aplicaciones propias que son altamente valoradas para la comprensión del conocimiento social.

³⁹ Los autores mencionan al marxismo, teoría feminista y teoría queer.

Ahora bien, en cuanto a los tipos de investigación que se encuentran dentro del enfoque cualitativo, es importante considerar que, en opinión de diversos autores, estos admiten diversas orientaciones que se manifiestan en la investigación constructivista (Guba y Lincoln, 1994; Lincoln, Lynham y Guba, 2011), interpretativa (Burrell y Morgan, 1979; Koetting, 1984; Soltis, 1984) o interpretativa/constructivista (Mertens, 1998). Así las cosas, se reconoce además la existencia de diversos tipos de investigaciones dentro del enfoque cualitativo. Según Cohen, Manion y Morrison (2011) resulta manifiesto que la fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico son considerados como los tipos de investigación más significativos y tradicionales dentro del enfoque cualitativo. En este sentido, Flick (2004) subraya que los tipos de investigación más característicos corresponden a la etnometodología, el interaccionismo simbólico y el estructuralismo.

Igualmente, existen otras clasificaciones que detallan los distintos tipos de investigaciones presentes en el enfoque cualitativo. A continuación destacamos algunas de ellas (véase la Tabla 6):

Tabla 6. Tradiciones en la investigación cualitativa.

Autores(as)	Tipos de investigación cualitativa
Jacob (1987)	Psicología ecológica Etnografía holística Etnografía de la comunicación Antropología cognitiva Interaccionismo simbólico
Merriam (2002)	Estudio cualitativo interpretativo básico Fenomenología Teoría fundamentada Estudio de casos Estudio etnográfico Análisis narrativo Investigación cualitativa crítica Investigación posmoderna
Flick (2004)	Etnometodología Interaccionismo simbólico Estructuralismo/psicoanálisis
Cohen, Manion y Morrison (2011)	Fenomenología Etnometodología Interaccionismo simbólico
Rossmann y Rallis (2012)	Etnografía Estudios fenomenológicos Estudios de comunicación social Estudio de casos
Creswell (2013)	Investigación narrativa Fenomenología Teoría fundamentada Etnografía Estudio de caso

Fuente: Elaboración propia a partir de los autores citados.

Continuando con la idea anterior, Ritchie y Lewis (2003) sostienen que es importante reconocer que no existe una manera única y consensuada de llevar a cabo la investigación cualitativa, ya que esta depende de las creencias ontológicas del mundo social, las creencias epistemológicas y el objetivo de la investigación que han sido asumidas por el investigador. Además de factores externos como las características de los participantes, la audiencia, el financiamiento, entre otros. Se puede afirmar entonces que la combinación de factores externos e internos es, la que, finalmente, posibilita el surgimiento de distintos enfoques dentro de la investigación cualitativa.

De la argumentación anterior se desprende que la tarea del investigador cualitativo es compleja y, por esto, requiere de su constante reflexión para encaminar su puesta en marcha y extraer las conclusiones más adecuadas al tema. Al respecto, se debe considerar que la investigación cualitativa se constituye con un proceso indagatorio que se fundamenta en las distintas tradiciones metodológicas que exploran una problemática social o humana. Siendo el investigador quien construye la complejidad de la investigación a través del análisis holístico, complejo, analítico e informado de la realidad natural en donde acontece el fenómeno de estudio.

De esta manera, se puede afirmar que el principal propósito de la investigación cualitativa es alcanzar una descripción profunda y comprensiva de la experiencia humana (Lichtman, 2013). De esto último se desprende su preocupación por describir, comprender e interpretar el fenómeno humano, la interacción humana y el discurso humano. Como subrayan Denzin y Lincoln (2000), la investigación cualitativa es una actividad destinada a observar e interpretar el mundo a través de diversos métodos y prácticas tales como: entrevistas, conversaciones, fotografías, entre otras.

Según Watt (2007), la complejidad de la investigación cualitativa es la que, de algún modo, debe guiar la reflexión constante del investigador. Tal reto no es fácil de afrontar por una sencilla razón: el proceso de convertirse en un investigador cualitativo es siempre un asunto inacabado. Por tanto, la reflexión del investigador deberá orientarse al intento de descubrir mayores antecedentes sobre: la teoría, el tema de estudio, el proceso de investigación y su propia particularidad.

De este modo, la autorregulación y la búsqueda permanente de respuestas por parte del investigador se instauran como una parte indispensable de su accionar tendiente a comprender y construir la trascendencia de la naturaleza humana. Pero además, en sentido manifiesto, los investigadores cualitativos se interesan en comprender cuáles son las interpretaciones que constituyen un punto particular en el tiempo y en un contexto particular (Merriam, 2002).

Por lo demás, nótese que la investigación cualitativa es holística, interpretativa, inductiva y empática. De ahí que a la hora de enfrentarse a ella, se utilice una visión holística que muestra su interés en la comprensión del proceso y del contexto en el que se produce la problemática a investigar. Es, asimismo, interpretativa, pues se centra en la obtención de significados, los que se tienen en cuenta a través de la comprensión y la formulación de

conceptos y teorías. Por último, es inductiva por su naturaleza investigativa (Toma, 2006) y, a la vez, empática debido a los marcos de referencia y a los valores de los que participan en el curso de la investigación (Stake, 1995 citado en Toma 2006).

Las características de la investigación cualitativa pueden resumirse en los siguientes puntos (Hernández Carrera, 2014):

- 1) Se centra en la búsqueda de respuestas a través de la investigación de la realidad natural en que emergen los fenómenos sociales.
- 2) No sigue hipótesis ni pretende validarlas, por el contrario, construye ideas y supuestos a medida que avanza el proceso investigativo.
- 3) El investigador emerge como un actor principal en el proceso de investigación a través de su propia reflexividad, el paradigma elegido y las estrategias de investigación seleccionadas por el mismo.

Por todo lo anteriormente expuesto, se puede afirmar que el principal objetivo de la investigación cualitativa es la búsqueda reflexiva y permanente de la mejora social a través de la acción (Moral, 2016). El problema se presenta, pues, a la hora de trabajar en su consecución. Todo apunta a que es preciso analizar la realidad para poder acompañarla de la toma de conciencia de su sentido social.

En efecto, una de las constantes de la investigación cualitativa es la indagación y la comprensión de aquellas prácticas sociales y cotidianas que afectan el desarrollo de la vida en sociedad. En tal sentido, recurrimos a la siguiente categorización sobre las temáticas de las cuales se preocupa la investigación cualitativa (Bartolomé 1992 citado en Tapia, 2014, pp. 183-184):

- Las conductas naturales para descubrir leyes.
- Las situaciones sociales identificadas por el lugar, los actores y las actividades.
- Los significados de textos/acciones.
- Los procesos sociales. La relación entre sociedad/persona (interacción social).
- Los procesos cognitivos. La construcción de sistemas semánticos en individuos y grupos que son expresión de su conocimiento cultural.
- Los patrones culturales de un grupo mediante la identificación de creencias y prácticas concretas.
- Los patrones de interacción social entre los miembros de un grupo.

De esta manera, la investigación cualitativa transita como una propuesta que se caracteriza por focalizarse en el estudio detallado de la realidad social; desde la propia visión de los participantes, destacándose además por poseer un entendimiento epistemológico y

ontológico que la diferencian de otros paradigmas de investigación (Barba, González Calvo y Barba Martín, 2014).

No obstante, un aspecto que es bastante relevante y que también debe considerarse en la investigación cualitativa es el constante debate histórico desarrollado con el enfoque cuantitativo. Dicho brevemente: los supuestos filosóficos y los instrumentos de recogida y análisis de datos son los que determinan sus diferencias. No obstante, Albert Gómez (2007) advierte que en el ámbito investigativo ambos enfoques son utilizados indistintamente por los investigadores. A continuación presentamos una Tabla con las diferencias de los modelos cualitativos y cuantitativos de investigación propuesto por Hesse-Biber y Leavy (2011).

Tabla 7. Comparación de modelos cualitativos y cuantitativos de investigación (Hesse-Biber y Leavy , 2011, p. 9).

Modelos cualitativos de métodos inductivos	Modelos cuantitativos de métodos deductivos
Área temática	Formula preguntas de investigación
Analiza el subconjunto de datos	Desarrolla hipótesis
Genera códigos (literales y abstractos)	Define variables
Reanaliza datos; analiza datos adicionales	Construye instrumentos de medición
Notas de memoria	Codificación
Analiza información adicional	Muestra (muestreo al azar)
Define códigos, genera meta-códigos	Control de fiabilidad y validez
Analiza información adicional	Verificación estática (si es necesaria)

Al pretender indagar, describir y comprender los discursos sobre los colectivos vulnerables de un grupo de jóvenes universitarios se justifica plenamente la elección de la metodología cualitativa en esta tesis. De este modo, nos situamos y asumimos una perspectiva holística, dinámica, empática e interpretativa de la realidad que nos interesa indagar. En este sentido, es la investigación cualitativa la que nos permite actuar e interactuar en un contexto concreto mediante el análisis del discurso de las personas.

De hecho, nuestra búsqueda de interpretación de los procesos cognitivos y de los fenómenos sociales, se acompañan de las técnicas cualitativas de recolección y análisis de datos porque creemos que es la mejor opción para comprender los significados y las percepciones otorgados por los jóvenes. Los que asimismo se concretan e inciden en sus justificaciones sobre el mundo social y la posible toma de decisiones personales y profesionales en sus distintas áreas de formación inicial.

Así, esta metodología resulta adecuada a nuestro interés por comprender en profundidad aquellos modelos mentales semánticos involucrados en la formación de estereotipos sociales. Su comprensión semántica y los detalles propios del contexto en el cual se desenvuelven los participantes se relacionan con los procesos de interacción social y el desarrollo de ciertas creencias que pueden estar vinculadas con el prejuicio e incluso con la discriminación.

Por todo lo expuesto, el análisis cualitativo puede ayudarnos a descubrir creencias y posibles patrones de pensamiento representados en los modelos mentales semánticos, que nos conduzcan a buscar su aplicación en el aula dentro del contexto de la formación ciudadana y la didáctica de las Ciencias Sociales. Todos estos argumentos hacen que la elección del método cualitativo sea imprescindible en nuestra investigación, pues nos permite estudiar y comprender los discursos y sus significados explícitos e implícitos contruidos por los propios participantes.

6.3.2. Técnicas e instrumentos cualitativos de investigación

6.3.2.1. Las entrevistas cualitativas

Las técnicas e instrumentos empleados en la investigación cualitativa suelen ser variadas, intencionadas y flexibles. Esto permite que el investigador cuente con la posibilidad de enriquecer la profundidad de su análisis y, de este modo, pueda lograr ampliar su comprensión acerca de la realidad o del contexto a indagar. Una de las técnicas más utilizadas dentro de la investigación en ciencias sociales, es precisamente, la entrevista. En cuanto a esta última, resulta indudable que su utilidad se encuentra ligada con el acceso a las experiencias, actitudes, percepciones y sentimientos de las personas (Zhang y Wildemuth, 2009).

De esta manera, se puede advertir la existencia de diversos tipos de entrevistas. De hecho, se presentan diversas clasificaciones que obedecen a ciertos criterios, así encontramos: la intencionalidad de su aplicación, el formato y la cantidad de entrevistados, entre otras. Empero, parece ser que, la entrevista en profundidad es la más recomendada para la investigación cualitativa (Albert Gómez, 2007).

No obstante y a pesar de sus distinciones, existen características comunes que las definen como un importante método de recolección de información dentro de la investigación cualitativa. Es así como para Báez y Pérez de Tudela (2007), el objetivo específico de la entrevista cualitativa consiste en segmentar el discurso sobre un determinado tema con el objeto de conseguir dilucidar las diversas opiniones de los participantes.

Para Lichtman (2013) la entrevista cualitativa posee una variedad de métodos que posibilita la recopilación de datos a partir de los distintos puntos de vista de los participantes. Por lo que es posible distinguir los siguientes tipos de entrevistas: la entrevista individual, la

entrevista de grupos focales y la entrevista en línea. A continuación se explican cada una de ellas:

- a) *La entrevista individual* consiste en una conversación organizada y dirigida por el investigador. No obstante, se trata de un diálogo que obedece a un cierto propósito. Lógicamente este formato puede variar de acuerdo a la estructura que le asigne previamente el investigador. Así, Lichtman sostiene que es posible distinguir varios tipos de entrevistas individuales tales como: la entrevista estructurada, la entrevista dirigida o semiestructurada, la entrevista en profundidad y las entrevistas informales o no planificadas. A las cuales además agrega, la entrevista de grupos focales y la entrevista en línea.
- b) *La entrevista de grupos focales* consiste en involucrar a un grupo de personas al mismo tiempo en el diálogo, sin embargo se debe tener en cuenta que no necesariamente se debe llegar a un consenso en la discusión.
- c) Por último, *la entrevista en línea* es una técnica que posibilita al investigador planear y organizar la entrevista con un individuo por correo electrónico u otros medios tecnológicos.

Por su parte, Efrad y Ravid (2013) distinguen entre entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas:

- a) *La entrevista estructurada* se basa en la preparación de preguntas. En tal sentido, el investigador tiene la posibilidad de elaborar un conjunto de interrogantes que se relacionan con aquella información relevante para la investigación. El hecho es que, habitualmente, se utiliza un conjunto de preguntas estandarizadas que permiten establecer una norma para comparar personas y sitios.
- b) En cambio, *la entrevista semiestructurada* se organiza a través del desarrollo de preguntas previas a su aplicación, las que pueden ser abiertas o cerradas.
- c) *La entrevista no estructurada* consiste básicamente en una conversación informal que se sostiene en una idea previa e intencionada por parte del investigador. Las preguntas son amplias y se presentan siguiendo un estilo casual, ya que el entrevistador deja que la conversación prosiga su propio curso de manera natural.

En último término, las autoras sugieren la posibilidad de que el investigador se preocupe de resumir la información obtenida en las entrevistas. Por ello, el objetivo de su aplicación es destacar aquellos datos más relevantes que más tarde le proporcionarían la base de su análisis.

Otro punto importante a considerar es el protocolo de entrevistas, el que se establece como uno de los puntos de interés más significativos y populares en la investigación cualitativa (Turner, 2010). Al respecto, se puede decir que las entrevistas tienen una amplia gama de aplicación en las ciencias sociales por lo que su aporte es muy significativo, ya que proporcionan información sobre las experiencias y los puntos de vista de los participantes frente a un tema. Es importante reconocer que las entrevistas difieren entre los enfoques cualitativo y cuantitativo en un importante punto, a saber: se trata del papel del entrevistador, el que es ampliamente reconocible en la entrevista en profundidad puesto que su rol es muy importante para la obtención de información (Seidman, 2006).

En el caso específico de la entrevista en profundidad, Robles (2011) comenta que es preciso que el investigador logre establecer vínculos estrechos con los entrevistados, aunque de una manera prudente y sensata. Explica además que esta técnica se basa en un guión, siendo, por tanto, indispensable planificar los tiempos y las preguntas que se aplicaran a los entrevistados.

En cuanto a las principales características de la entrevista en profundidad, destacamos la clasificación efectuada por Albert Gómez (2007, p. 244):

- Duración media entre sesenta y noventa minutos.
- Los entrevistados pueden ser entrevistados más de una vez.
- La implicación de los entrevistados facilita una mayor comprensión de las percepciones relacionadas con el fenómeno de estudio.
- El entrevistador debe tener un gran interés por comprender las experiencias de los demás.
- El tiempo tiene que ver con la ubicación o escenarios, negociar el acceso, conectar encuentros o visitas, así como llegar a conocer a los participantes.
- Los intereses de la entrevista son claros, amplios, abiertos y están bien definidos.
- Los marcos o escenarios o las personas no son accesibles de otro modo.

Por su parte, Edwards y Holland (2013) explican que en la entrevista en profundidad, la cantidad de participantes se relaciona directamente con la variedad de significados que el investigador necesita obtener para su estudio de la realidad social. En otras palabras, es importante que el investigador considere diferentes opciones de muestreo para complementar o saturar la información que entregan los entrevistados. Su fin: hallar las constantes, las temáticas a tratar y los objetivos trazados por el investigador.

Resumiendo, y teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto detallamos que en el presente estudio utilizaremos la entrevista individual, semiestructurada y en profundidad como uno de los instrumentos que nos aportan a la comprensión de la realidad social desde el punto de vista de los participantes. Creemos que es una de las mejores opciones para encauzar el estudio de campo que trata sobre creencias y opiniones ocultas y visibles sobre la realidad social de los colectivos vulnerables. Las decisiones metodológicas relacionadas con la entrevista se apoyan en las propuestas de algunos autores citados como son Albert Gómez (2007) y Lichtman (2013).

En nuestro caso, las entrevistas cualitativas fueron realizadas después de la aplicación de la prueba con el cuestionario de respuestas abiertas (Fase de trabajo de campo) con el objetivo de profundizar en las respuestas dadas por los participantes y, de este modo, llegar a establecer sus relaciones para triangular la información obtenida.

6.3.2.2. Análisis de contenido cualitativo

Una de las ventajas más significativas de la investigación cualitativa tiene que ver con la riqueza de datos que se dan entre sus distintas técnicas. Es cierto que, el análisis de contenido cualitativo es una de las técnicas más fiable, pues trata de clasificar el material de discusión mediante el uso efectivo de categorías que poseen significados similares (Moretti *et al.*, 2011).

Como hemos apuntado en el párrafo anterior, el análisis de contenido resulta muy adecuado para la interpretación de los datos. Al mismo tiempo, debemos reconocer la existencia de ciertas subjetividades dentro de su interpretación y, en especial, cuando se trata de un tema oculto. Esto implica que en todo texto hay contenidos a identificar a partir de temas o patrones. En este sentido, se trata de una forma subjetiva de interpretación del contenido de los datos de un texto, los que son clasificados y codificados para identificar temas o patrones (Hsieh y Shannon, 2005).

Pero además, en sentido manifiesto, el análisis de contenido es una técnica que pone de relieve y hace posible la interpretación del contenido en documentos (Ruiz Olabuénaga, 2012). En este sentido, Abela (2000) explica que el análisis de contenido se efectúa por medio del tratamiento sistemático e interpretativo del sentido oculto de los textos. Se trata, pues, de una técnica de amplia utilización dentro de la investigación cualitativa.

Por su parte, Starks y Brown (2007) señalan que el análisis de discurso se desarrolla desde los estudios lingüísticos, literarios y semióticos. Naturalmente, el análisis de discurso argumenta que el lenguaje y las palabras actúan como un sistema de signos. Su falta de sentido expresa la necesidad de encontrar acuerdos sobre el mutuo significado del lenguaje.

Podríamos agregar, además, que en el clásico análisis de contenido se trata de descubrir la relación existente entre la semántica, los comportamientos humanos y las ideologías. De este modo, se entiende que dichos aspectos ayudan a la interpretación de los mensajes presentes en la diversidad de textos que pueden ser analizados (Bardin, 1986; Krippendorff, 2013).

Así, se plantea que el análisis de contenido permite su amplia utilización en diferentes tipos de textos, ya sean estos formales e informales. En este punto parece existir un acuerdo general. No obstante, y más allá de su amplitud de análisis, se estima que sus niveles de búsqueda deben ajustarse a ciertos pasos con el objeto de seguir un método. Es por esta razón que diversos autores han adoptado sus propias propuestas de análisis de contenido.

Según la visión de Cabero y Loscertales (1998) existen cinco fases que han sido ampliamente utilizadas por diversos autores en el análisis de contenido, a saber:

- Preanálisis.
- Formación del sistema categorial
- Codificación.
- Análisis e interpretación.
- Presentación del informe.

Por su parte, Abela (2000) propone los siguientes pasos:

- Esquema teórico.
- Tipo de muestra.
- Sistema de códigos.
- Control de calidad.

Otra propuesta, es la de Piñuel (2002) que establece cuatro pasos de análisis:

- Selección de la comunicación que será estudiada.
- Selección de las categorías que se utilizarán.
- Selección de las unidades de análisis.
- Selección del sistema de recuento o de medida.

Por su parte, Cho y Lee (2014) explican que una característica muy importante del contenido cualitativo es su flexibilidad para utilizar enfoques inductivos y deductivos o una combinación de ambos en el análisis de los datos. Asimismo, se debe considerar su capacidad para extraer el significado manifiesto y oculto del contenido. De este modo, el análisis de contenido cualitativo implica un proceso de reducción de datos, centrándose en aquellos aspectos seleccionados de los mismos.

Los autores distinguen la existencia de dos procedimientos en el análisis de datos cualitativos, o sea, uno de carácter inductivo y otro deductivo. A continuación describimos muy brevemente cada uno de ellos. El procedimiento usado por la investigación cualitativa de análisis de contenido inductivo sigue los siguientes pasos:

- Selección de unidades de análisis.
- Codificación abierta.
- Información preliminar de códigos de datos.
- Codificación de datos.
- Revisión de códigos.
- Desarrollo de categorías/temas.

Por su parte, el análisis de contenido deductivo de análisis de contenido se estructura de la siguiente manera:

- Selección de unidades de análisis.
- Decidir y definir los códigos y categorías previas.
- Codificación de datos.
- Revisión de códigos/categorías.
- Comparación de categorías en diferentes casos.

En cuanto a la selección y posterior análisis del material, Bardin (1986) señala que se deben seguir ciertos principios entre los cuales se encuentran: la exhaustividad, la representatividad, la homogeneidad y la pertinencia. A continuación se describen cada uno de ellos:

- *Exhaustividad*: el investigador establece criterios para la selección.
- *Representatividad*: la muestra seleccionada debe ser representativa de la población.
- *Homogeneidad*: los documentos seleccionados deben estar en concordancia y precisión con los criterios previamente establecidos.
- *Pertinencia*: la selección del material debe ser coherente con los objetivos de la investigación.

De este modo, con el objeto de establecer una buena comprensión sobre las ideas de análisis de contenido, sin duda, resulta indispensable distinguir la diferencia fundamental entre dos técnicas: el análisis de contenido y el análisis de discurso.

Al hablar de análisis de discurso tenemos que tener presente que se restringe al plano verbal, en cambio el análisis de discurso se muestra como una aplicación ilimitada ya que involucra el análisis de materiales visuales y sonoros. Además, el análisis de discurso ha

llegado a incorporar las aportaciones teóricas de la lingüística y de distintas teorías del discurso como las propuestas por Barthes, Greimas y Foucault (Cáceres, 2003).

En opinión de Hsieh y Shannon (2005) son tres los enfoques de análisis de contenido cualitativo: convencional, específico y evaluativo. A continuación incluimos una Tabla que resume sus diferencias y establece su método de aplicación:

Tabla 8. Principales diferencias de codificación en tres enfoques de análisis de contenido (Hsieh y Shannon, 2005, p. 1286).

Tipos de análisis de contenido	Comienza con el estudio de	Momento definitorio de códigos o palabras claves
Análisis de contenido convencional	Observación	Los códigos se definen durante el análisis de datos.
Análisis de contenido específico	Teoría	Los códigos se definen antes y durante el análisis de datos.
Análisis de contenido evaluativo	Palabras clave	Las palabras clave son identificadas antes y durante el análisis de los datos.

Traducción propia a partir de los autores citados.

En la exposición anterior hemos señalado algunas de las características, clasificaciones y particularidades del análisis de contenido cualitativo. En nuestro caso utilizamos el cuestionario como “técnica de recogida de información a partir de un registro por escrito de las respuestas que da un sujeto a un conjunto prefijado de preguntas” (López, Blanco, Scandroglio y Rasskin, 2010, p. 137). Los autores especifican que se encuentra vinculada con el análisis de contenido porque permite producir información nueva y resumida. En concreto para el análisis de la información obtenida aplicaremos la técnica de análisis de contenido convencional de Hsieh y Shannon (2005) y de análisis de contenido inductivo de Cho y Lee (2014).

6.3.2.3. Análisis del discurso

El análisis de discurso es una técnica de análisis que puede ser utilizada en investigación cualitativa y cuantitativa. El análisis de discurso presenta algunas variantes dentro de la investigación cualitativa entre las que encontramos: análisis del discurso y análisis crítico del discurso. A las categorías anteriores, López *et al.* (2010) agregan el análisis de la conversación porque según explican es una de las técnicas que sirven para establecer las prácticas sociales de determinadas personas y grupos a través del uso del lenguaje.

En relación a lo anterior, Gee (2011) expone que utilizamos el lenguaje para construir y participar en las representaciones del mundo. Lo que hacemos y somos, nos lleva a construir identidades sociales y culturales. De este modo, en esencia el análisis del discurso consiste en hacer preguntas de cómo el lenguaje puede en un tiempo y en un lugar determinado utilizarse para construir la realidad. Es así como por medio del análisis del discurso el investigador puede llegar a estructura preguntas utilizando diversas herramientas tales como: significados situados, lenguajes sociales, intertextualidad, discursos y

conversaciones. El autor insiste que siempre que hablamos o escribimos construimos cosas o áreas de la realidad, a las que denominada siete tareas de construcción (*building task*) del lenguaje. Estas se utilizan para examinar las diferentes partes del discurso:

- *Significado*: utiliza el lenguaje para construir significados en diversas formas o para disminuir su significado o importancia.
- *Prácticas/ actividades*: la actividad es una parte del lenguaje que se utiliza para describir acciones y dar sentido a las acciones.
- *Identidades*: a través del lenguaje es posible construir identidades y roles.
- *Relaciones*: se hace uso del lenguaje para construir relaciones sociales con personas e instituciones.
- *Políticas (la distribución de los bienes sociales)*: el lenguaje se aplica para construir y transmitir una perspectiva sobre los bienes sociales.
- *Conexiones*: en las relaciones sociales a menudo debemos emplear el lenguaje para conectar o desconectar ciertas ideas.
- *Sistemas de signos y conocimientos*: a través del lenguaje es posible reconocer la existencia de diferentes sistemas de signos y formas de entender determinadas situaciones.

El análisis del discurso es el análisis de los discursos. Un análisis de discurso consiste en una descripción, interpretación, explicación y en algunas variantes también se pueden encontrar críticas de discursos, incluyendo su desarrollo y las posibles consecuencias que tiene para el fenómeno de estudio (Cruickshank, 2012).

Con respecto al análisis crítico del discurso, podemos señalar que tiene relación con la búsqueda de prácticas discursivas sobre la realidad social, económica, política y las ideologías ocultas que avalan dichas prácticas. En tal sentido, es posible aseverar que el discurso es una práctica social que es creada a través del devenir histórico-cultural y asociada a sistemas de poder. De esta manera, el discurso debe ser indagado a través de las creencias y declaraciones de los sujetos con la finalidad de encontrar su sentido más allá de lo textual (Infante, Matus y Vizcarra, 2011).

Según Pardo (2012), los fundamentos histórico-filosóficos del análisis crítico del discurso se presentan en las propuestas teóricas de Habermas, Bourdieu y Foucault. En su opinión, los estudios críticos del discurso se interesan en comprender cómo se origina, transita y percibe el discurso social, a través de un análisis micro-discursivo y macro-discursivo. De igual modo, van Dijk (1997) defiende la idea de que el análisis crítico va más allá de la descripción del mundo. Precisamente, lograr su cambio es su intención primordial. Así, lo que interesa al análisis crítico del discurso (ACD) es evidenciar las problemáticas sociales y su relación con el poder. A ello, se agregan las prácticas discursivas que encubren la desigualdad. De esta manera, van Dijk considera que es indispensable entender la propuesta central del análisis crítico del discurso, a saber: conocer la manera en que el discurso contribuye a perpetuar la desigualdad y la injusticia social.

Browne y Yañez (2012) señalan que el análisis crítico del discurso ha sido desarrollado y ampliado por Teun van Dijk en sus trabajos sobre medios de comunicación y su dominación discursiva. Para ellos, el análisis de contenido crítico se refiere a un tipo de investigación que sigue una postura crítica y de oposición a las forma de producción y reproducción textual de mensajes políticos, culturales y sociales que esconden la ideología del poder, el dominio y la desigualdad social.

En este estudio de caso, los objetivos y las preguntas de investigación nos llevan a utilizar la técnica de análisis de discurso como un intento de comprender y visibilizar los modelos mentales semánticos que representan la comprensión del discurso social de los participantes. De este modo, planteamos que a través del análisis del discurso es posible reconocer en qué consisten sus interpretaciones, esto es, analizar sus justificaciones para explorar las combinaciones de posibilidades que nos llevarán a detectar sus modelos mentales semánticos que predominan dentro de sus discursividades. Centrándonos en estos dos procesos que describen las creencias de los participantes, nos interesará descubrir y mostrar la manera en que estas se hacen evidentes, refiriéndonos para ello a las expresiones que utilizan para describir a los colectivos vulnerables presentes en los enunciados de la prueba como aquellos posibles de explorar a través de las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión.

6.3.2.4. Grupos de discusión

Los grupos de discusión se consideran una técnica de investigación cualitativa que constantemente es utilizada por los investigadores, ya que sirve para recoger información a través de la participación activa de los protagonistas del estudio.

En este sentido, Liamputtong (2011) explica que un grupo de discusión consiste en la reunión de un conjunto de personas cuyo objetivo es discutir sobre un tema de interés general o particular. No se trata solo de la reunión de un grupo de entrevistados, sino que su énfasis se centra en la interacción simultánea de sus participantes.

En el mismo sentido, Albert Gómez (2007) plantea que los grupos de discusión se caracterizan por reunir a un pequeño grupo de personas con la intención de conocer sus opiniones, sentimientos y conocimientos sobre algunas de las temáticas presentes en la investigación.

Al hablar de los grupos de discusión tenemos que tener presente que el concepto en sí mismo es objeto de confusión debido a que muchas veces se confunde y aplica como sinónimo de focus group. Según, López Francés (2010), es preciso aclarar que en términos más exhaustivos no se trata de la misma técnica de recolección de datos. Así, la autora identifica una diferencia fundamental: la forma cómo se efectúa la interacción del moderador con los participantes. De este modo, explica que en el caso del focus group interviene el moderador, quien lidera y guía los temas a tratar. Por el contrario, en el caso

del grupo de discusión se hace hincapié en la interacción que se suscita entre sus integrantes. Esta última, además se realiza en el propio ambiente de trabajo y versa sobre temas o intereses comunes. En definitiva, para la autora se trata más de diferencias formales que de situaciones prácticas y, por lo mismo, es importante considerar el asunto desde su planificación.

Tomando en consideración lo anterior, Onwuegbuzie *et al.* (2011) plantean que a pesar de la amplia utilización de los focus group, aún resulta escasa la información que se tiene sobre la forma de efectuar su posterior análisis de datos. Debido a ello, los autores proponen un marco cualitativo para recoger y analizar sus datos a través de una nueva técnica que denominan: *microanálisis del interlocutor*. Así, explican que mediante esta técnica se puede revisar la dinámica que se presenta dentro del grupo y no solo lo que le interesa sobre el tema al investigador. Por tanto, la técnica implica que se deba documentar y monitorear su desarrollo con la intención de aplicar pautas que posibiliten contabilizar y clarificar las intervenciones de cada participante, además del plano de ubicación y la comunicación no verbal que se genera en cada sesión.

Gutiérrez Brito (2001) explica que los grupos de discusión tienen que seguir diversas fases para lograr su correcta preparación, desarrollo y posterior análisis. Toda preparación se inicia con un guión que apoye la dirección del contenido temático. Los siguientes pasos deben estar integrados con los objetivos del estudio y su puesta en práctica con el trabajo de campo. Concretamente, la conducción del moderador ocupa un lugar primordial en el espacio de conversación al interior del grupo. Si alcanza un buen uso de la misma, entonces podrá adquirir la fluidez necesaria para regular las intervenciones verbales y no verbales durante la sesión. Por lo que tendrá considerar también los posibles imprevistos que surgen debido a problemas técnicos o por la propia acción de los participantes.

Los grupos de discusión aportan a la recolección de datos provenientes de las creencias, las percepciones, los intereses, las actitudes y las opiniones de las personas que participan de los estudios (Gibbs, 1997; Huertas y Vigier, 2010). Puesto que la información que los sujetos entregan en una situación concreta puede servir al investigador para resolver problemas relacionados con sus objetivos de estudio, dándole la posibilidad de analizar los temas de un modo más exhaustivo.

Entre los teóricos hay distintas formas de clasificar y entender cuáles son las funciones de los grupos de discusión. Krueger y Casey (2015) hablan de cinco características: a) se trata de un pequeño grupo de personas, b) que posee ciertas características, c) su finalidad es proporcionar datos cualitativos, d) consiste en una discusión centrada y e) ayuda a comprender el interés del tema.

Ahora bien, la manera de elegir a los participantes tiene que ver con la composición del grupo, es decir: si se opta por una alternativa homogénea o heterogénea. El planteamiento más común consiste en adoptar el enfoque homogéneo. El que argumenta que es crucial que los participantes del grupo compartan un origen social o cultural y experiencias de vida similares, o una combinación de ambos. De esta manera, se subraya que los grupos

homogéneos son apropiados para aquellos casos en que los investigadores requieren indagar y producir una idea sobre los pensamientos y experiencias de los sujetos en relación a un tema específico que les atañe (Liamputtong, 2011).

Como podemos ver es innegable que el uso de los grupos de discusión tiene que considerar ciertos criterios de preparación y aplicabilidad. Lo que se refleja en que su composición debe establecer el equilibrio entre la homogeneidad y la heterogeneidad de sus participantes (Gil Flores, 1993). De este modo, lo importante es saber cómo agruparlos de acuerdo a las características que tengan relación con los temas de discusión que serán tratados o diferenciados de acuerdo a las actividades profesionales, clases sociales, roles sociales, entre otros. No obstante, también es importante tener en consideración que los grupos de discusión pueden ser utilizados para contrastar la información obtenida a través de otros instrumentos dentro del mismo estudio o como un método propio de la investigación (Gibbs, 1997).

Las ventajas y las desventajas de esta técnica de recolección de datos han sido expuesta por muy diversos teóricos. Un ejemplo de ello, es la clásica propuesta de Krueger (1991), quien advierte las siguientes ventajas: 1) la interacción entre los participantes, 2) la flexibilidad y el carácter abierto de la discusión, 3) el reducido costo de su implementación 4) la posibilidad de disponer de información expedita y 5) la manipulación del tamaño de la muestra, según los requerimientos del investigador.

En cuanto a sus limitantes, el autor indica: 1) el grado de control del entrevistador es menor si se compara con una de tipo individual, 2) el análisis de los datos es más complejo, 3) se requiere de un entrevistador entrenado, 4) los grupos son distintos entre sí y, por tanto, este aspecto debe ser considerado previamente, 5) existen dificultades para reunir al grupo y 6) la conversación debe sustentarse en un ambiente de cordialidad.

Como se puede apreciar existen varios aspectos a considerar en la implementación y aplicación de esta técnica, ya que requiere de la experiencia y de la planificación del investigador.

Para lograr nuestros objetivos de investigación, hemos optado por aplicar la técnica del grupo de discusión para profundizar en las creencias y percepciones del estudiantado con respecto a los colectivos vulnerables. Se escogió esta técnica con el objeto de ampliar los datos y obtener una visión más detallada de la visión de los participantes (Gibbs, 1997; Huertas y Vigier, 2010). A lo largo de los próximos capítulos se explicará su elección, la forma de aplicación y sus resultados.

6.3.2.5. Notas de campo

Las notas de campo constituyen uno de los instrumentos más característicos del enfoque cualitativo. Al respecto, Wolfinger (2002) propone que las notas de campo se afianzan como una de las técnicas más aplicadas y vitales dentro de los estudios etnográficos. A pesar de ello, aún existe una escasa atención teórica sobre la manera en que deben ser estructuradas por los investigadores cualitativos. Así, la mayor parte de las notas son estructuradas de acuerdo a las posibilidades de aplicación que tienen dentro del contexto del estudio. Son tres las consideraciones prácticas que a menudo dan forma a la toma de notas. La primera tiene que ver con la posibilidad de que el investigador pueda tomarlas en el propio campo de estudio, dichas notas son preliminares y esquemáticas por lo que más tarde ayudarán a que el investigador complete y acabe sus comentarios sobre el caso de estudio. La segunda da cuenta de que el foco de la investigación etnográfica se reduce normalmente a lo largo del tiempo y, por esto, puede influir en lo que el investigador elige para escribir. La tercera tiene relación con que las notas pueden estar influenciadas por la percepción de la audiencia. De este modo, el investigador tendrá que decidir lo que exactamente será registrado en sus notas de campo. Ahora bien, el autor afirma que el conocimiento tácito del propio investigador es el que aparece como una de las consideraciones más importantes dentro de las observaciones particulares y que se estiman como dignas de anotación.

Por su parte, Mulhall (2003) explica que cada etnógrafo y observador tendrá sus propias estrategias para la observación y la grabación de los datos necesarios para su investigación. La autora comenta que la mayoría de los investigadores estarían de acuerdo con la importancia de registrar notas de campo lo más cerca posible al tiempo en que se observan dichos eventos. Así, para algunos significa escribir una descripción detallada al final del día, mientras que para otros es importante grabar los eventos que se producen in situ, lo que significa retrasar la redacción de la nota de campo hasta después de abandonar el lugar de estudio. En consecuencia, por un lado, el registro de los eventos que suceden asegura la consideración de detalles y los hechos no se pierdan en la memoria. Y, por otro lado, la reflexión a corto y a largo plazo en las observaciones pueden proporcionar una inspiración distinta sobre los acontecimientos.

6.3.3. La muestra en investigación cualitativa

La selección de la muestra constituye una de las decisiones más importantes dentro toda investigación. Rastrear lo que la muestra aporta al estudio cualitativo significa, por lo menos, dos cosas. En primer lugar, subrayar lo que añade a las opciones de análisis del investigador, en segundo lugar, atender a la manera como se modifican y amplían sus conclusiones.

Para hablar de las decisiones acerca del muestreo, creemos que es necesario diferenciar los métodos cualitativo y cuantitativo. Ambos tipos de métodos tienen propósitos muy diferentes que guían su toma de decisiones. Esta situación es evidente, por ejemplo, en los criterios y posiciones teóricas que asume el enfoque cualitativo y, en la medida en la que estos se ajustan a los objetivos y a los métodos del estudio. En este sentido, se estima que su nivel de complejidad es mayor que el cuantitativo. De este modo, la selección de la muestra dependerá del propósito, objetivo y contexto del estudio en sí (Wilmot, 2009; Mason, 2010; Martínez Salgado, 2012; Ruiz Olabuénaga, 2012).

Encontramos otros trabajos que ponen su acento en la información que guía el muestreo cualitativo. Ello supone, asimismo, un intento de alejar del propio estudio teórico y de campo, lo que se estima como una simple adaptación de ajuste a determinadas reglas metodológicas (Martín Crespo y Salamanca, 2007).

Por otro lado, es indispensable considerar que el propósito de la investigación cuantitativa es obtener conclusiones sobre el grupo seleccionado en el estudio, mientras que la investigación cualitativa se preocupa de alcanzar un conocimiento profundo acerca de una situación social en un individuo o un grupo.

En relación a ello Curtis, Gesler, Smith y Washburn (2000) explican que de lo que se trata es de la dificultad de establecer principios con respecto a las muestras cualitativas. Si bien parece haber acuerdo general con respecto a que estas no deben guiarse por principios asociados a la probabilidad, por el contrario hay menos acuerdo sobre qué tipo de muestreo cualitativo debiese reflejar las distintas posiciones metodológicas de los expertos. De este modo, los autores detallan que se hace muy difícil extraer principios subyacentes debido a la variedad de estrategias que se utilizan en la elección de las muestras cualitativas.

En general y, tal como expone Ruiz Olabuénaga (2012) el criterio de confianza es el que garantiza la representatividad de la muestra. Ello da lugar a la identificación de dos tipos de muestreo: el probabilístico y el muestreo intencional. Este último es el utilizado en la investigación cualitativa, aunque existe la posibilidad de incorporarse a la investigación mixta. El muestreo intencional sigue distintos métodos, los que, sin embargo, no se asocian a las leyes de la probabilidad. Dentro de éste, se distinguen dos modalidades: el muestreo opinático y el teórico. El primero de ellos se centra fundamentalmente en los propios criterios de los informantes del estudio, de forma que presenta una estructura concordante con la facilidad, accesibilidad y participación voluntaria. En la segunda modalidad, el analista es quien selecciona y analiza la información para generar teoría, lo cual, sumado a sus elecciones, se traduce en la continua búsqueda de la misma.

Por ejemplo, en la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) el tamaño de la muestra se realiza a medida que avanza la investigación, ya que sigue el criterio de relevancia del caso. A esto se denomina muestreo teórico y tiene como objetivo generar teoría a través del análisis paralelo de los datos obtenidos. Por tanto, el tamaño de la muestra obedece a la denominada saturación teórica; entendida esta como el límite de información recogida que no puede aportar más a los propósitos del estudio (Cuñat, sf; Hernández Carrera, 2014).

Ahora bien, Mejía (2000) distingue diversos tipos de muestreo cualitativo, los que se encuentran en concordancia con el grado de aproximación a la representatividad de la muestra. Describimos a continuación cada uno de ellos:

- Por una parte, tenemos un *muestreo por conveniencia* cuyo objetivo es la elección arbitraria por parte del investigador de las unidades de la muestra. Se trata, por tanto, de una rápida y fácil manera de obtener participantes.
- El *muestreo por juicio*, que lleva a cabo la selección de unidades siguiendo criterios conceptuales. De manera que el investigador es quien define la composición de la muestra al considerar diferentes criterios teóricos. En ella se siguen dos pasos: la definición de criterios teóricos y la elección de los niveles estructurales de la muestra.
- El *muestreo por contextos*, cuya finalidad es el acercamiento a criterios estadísticos para definir las unidades de la muestra. Es una variedad del muestreo por juicio.

Serbia (2007) explica que la muestra cualitativa tiene que desestimar la incorporación de métodos cuantitativos, ya que lo importante en la investigación cualitativa no es la generalización de sus resultados, sino la intensidad con la que se evidencian los fenómenos sociales. Queda claro que esto constituye un punto muy importante en la reconstrucción e interpretación de las configuraciones subjetivas (valores, creencias y motivaciones) de los sujetos debido a que tal propósito potencia la visión de la realidad indagada. Ello quiere decir que en el investigador hay que añadir la capacidad recursiva propia de la investigación cualitativa. El investigador es quien consigue nueva información, la analiza y decide como continuar su estudio. Pero, además, lo que individualiza de forma especial la actividad del investigador es su capacidad de atender lo previsible y no previsto en la selección y alcances de los datos.

Así, Martín Crespo y Salamanca (2007) advierten que es bastante viable que la selección de los informantes sea un asunto variable dentro de la investigación cualitativa, pues lo que interesa es encontrar aquellos informantes adecuados y dispuestos a participar en el estudio. En tal sentido, advierten la existencia de diversos tipos de muestras cualitativas, que dependen de la etapa en la se efectúa el muestreo. Según su visión, las muestras cualitativas se pueden clasificar en los siguientes tipos: 1) muestreo por conveniencia, 2) muestreo de avalancha y 3) muestreo teórico. El primero se emplea al principio del estudio con el apoyo de participantes voluntarios. Es, por tanto, un proceso rápido y económico que facilita la utilización de otros métodos para complementar la información obtenida. El segundo, también denominado bola de nieve o muestreo en cadena consiste en solicitar a los informantes iniciales que identifiquen a otros posibles participantes. Por último, explican que el muestreo teórico o intencionado se apoya en participantes voluntarios y, puede, asimismo, en la medida que avanza la investigación encaminarse hacia el muestreo de avalancha.

6.3.4. Estrategias de triangulación cualitativa

Podemos comenzar señalando que tradicionalmente la investigación cualitativa contrasta los datos obtenidos sobre un determinado problema a través de la triangulación. En este sentido, la interpretación de los datos emerge como una de las prácticas más difíciles de abordar dentro este enfoque investigativo. A este respecto, la comprensión de problemas sociales necesita del contraste de la información obtenida desde las diversas posiciones investigativas para lograr respuestas concretas sobre el tema abordado (Moral, 2006).

Y es en este punto en el que hay poner de relieve el método de triangulación dentro de la investigación cualitativa. En efecto, se debe destacar que la triangulación consiste básicamente en el uso de múltiples métodos, fuentes de datos y revisión de otros investigadores (Mathison, 1988). Ciertamente, la triangulación implica el uso de diferentes métodos y fuentes para comprobar la integridad o extender las inferencias de los datos extraídos en el proceso de investigación (Ritchie y Lewis, 2003).

Uno de los objetivos de la triangulación tiene que ver con el control de la subjetividad del investigador. Este método como tal puede utilizar varios recursos a la vez, entre los que se encuentran el contraste de resultados entre pares y la triangulación de resultados por medio de diversas técnicas. Cobra, asimismo, importancia el conseguir una adecuada comprensión del método de triangulación, ya que el investigador requiere disponer de los conocimientos adecuados para desarrollar el tratamiento de los datos y su comparación de forma independiente a las fuentes implicadas en su posterior análisis del fenómeno de estudio (March Cerdà, Prieto Rodríguez, García y Solas, 1999).

Y otro aspecto, también muy importante en la triangulación trata sobre su objetivo de aumentar la credibilidad y la validez de los resultados. Por tanto, la triangulación es un proceso de verificación que pretende aumentar la validez al incorporar varios métodos y puntos de vista a la vez (Yeasmin y Ferdousour, 2012). Se entiende, por tanto, que la triangulación es una práctica dirigida a mejorar la fiabilidad de los diversos estudios cualitativos. Con tal objeto, la triangulación encuentra su fundamento en la confianza que se genera en la utilización de más de una fuente de datos, lo que en definitiva le permite contrastar la información desde variadas perspectivas (Efrat y Ravid, 2013).

A pesar de todos estos detalles que la triangulación puede aportar a la investigación cualitativa, la esencia de su aplicación es la confiabilidad y la comprensión de aquella realidad social que transita más allá de la mera validación de resultados (Betrián, Galitó, García, Jové y Maraculla, 2013). Pero para que la triangulación pueda seguir su curso de acción es muy importante la figura del investigador cualitativo. De hecho, es quien en definitiva construye y resguarda el rigor de su investigación al aproximarse al objeto de estudio. Por tanto, la buena práctica investigativa obliga al investigador a utilizar la triangulación para validar su estudio (Cornejo y Salas, 2011).

En síntesis, podemos decir que la triangulación es una técnica indispensable para el investigador cualitativo, quien requiere conocer y aplicar los distintos tipos de triangulación que están disponibles para la contrastación de resultados. De esta manera, se distinguen varios tipos de métodos de triangulación como: a) la triangulación de datos, b) la triangulación de investigadores, c) la triangulación teórica y d) la triangulación metodológica.

A continuación recogemos la información donde se señalan los tipos de triangulación, sus particularidades y subcategorías, de acuerdo a la propuesta de Aguilar y Barroso (2015, pp. 74-75):

1) Triangulación de datos: hace referencia a la utilización de diversas estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos que permite contrastar la información recabada. Y los componentes que la integran se clasifican asimismo a partir de tres categorías:

1.1) *Temporal*: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes.

1.2) *Espacial*: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias.

1.3) *Personal*: diferente muestra de sujetos.

2) Triangulación de investigadores: en este tipo de triangulación se utilizarán varios observadores en el campo de investigación. De esta forma, se pretende incrementar la calidad y la validez de los datos porque se puede contrastar con distintas perspectivas de un mismo objeto de estudio y, con ello, se posibilita la eliminación del sesgo de un único investigador.

3) Triangulación teórica: hace referencia a la utilización de distintas teorías para tener una interpretación más completa y comprensiva, y así dar respuesta al objeto de estudio. Por esta razón, incluso plantea la posibilidad de contrastar dos teorías antagónicas. En general, este tipo de triangulación es aún poco utilizada debido a que en la mayoría de los casos se pone en cuestionamiento o se realizan críticas y refutaciones a los autores y a sus teorías.

4) Triangulación metodológica: referida a la aplicación de distintos métodos dentro de una misma investigación. Su objetivo es recaudar información y contrastar sus resultados por medio del análisis de coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento.

Dentro de esta categoría es posible distinguir entre:

4.1) *La triangulación intramétodo*: en esta situación, el investigador utiliza un único método o estrategia de investigación, que es empleado de forma reiterada y en diferentes momentos temporales. En ella se aplican distintas técnicas de recogida y análisis de datos con el objeto de comprobar la validez y la fiabilidad de la información.

4.2) *La triangulación entre métodos*: es más satisfactoria que la anterior y consiste en la combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación para la medición de una misma unidad de análisis. Dichos métodos son complementarios y su combinación permite utilizar sus puntos fuertes y paliar sus limitaciones o debilidades para cruzar datos y establecer conclusiones.

4.3) *La triangulación múltiple*: combina dos o más tipos de triangulación como pueden ser: la triangulación metodológica, teórica, de datos y de investigadores. De manera que su fundamento consiste en utilizar más de un nivel de análisis para el establecimiento de conclusiones.

Para comprender lo específico de la triangulación, es indispensable considerar que no se trata de un método de corrección para todas las investigaciones. De ello da razón la necesidad de probar la validez y fiabilidad del estudio particular, teniendo en cuenta su propósito de estudio (Golafshani, 2003).

En suma, podemos aseverar que la triangulación es una alternativa que permite la consistencia y el rigor de verdad en la investigación cualitativa, todo ello contribuye al aumento de la comprensión y la credibilidad del fenómeno de estudio. Así, la triangulación, como herramienta cualitativa supone una práctica concreta y consistente con el análisis requerido para la particularidad de la investigación.

Por todo lo anteriormente descrito y en atención a nuestros objetivos de investigación, creemos que la alternativa más precisa para el análisis de datos es la triangulación múltiple o hermenéutica. Es por ello que, recurrimos a la definición de Cisterna (2005): “la triangulación hermenéutica es la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el *corpus* de resultados de la investigación” (p. 68).

6.3.5. Criterios de control de calidad en la investigación cualitativa

Como subrayan Ravenek y Laliberte Rudman (2013), la evaluación de la calidad en la investigación cualitativa ha sido y, sigue siendo, un tema polémico dentro del ámbito académico. Esta situación se ve favorecida, por una parte, en la diversidad de enfoques y opiniones existentes en la literatura cualitativa. Y, por otro lado, en el excesivo uso de criterios para establecer su calidad. De este modo, su propuesta se organiza atendiendo las cuatro categorías sobre criterios de calidad cualitativa que han sido delineados atendiendo la propuesta de los momentos históricos del enfoque cualitativo de Denzin y Lincoln (2005) que se adaptan en la siguiente Tabla:

Tabla 9. Categorías de criterios de calidad y momentos históricos de la investigación cualitativa
(Adaptada de Ravenek y Laliberte Rudman, 2013, p. 437).

Criterios de calidad cualitativa	Tiempo	Momentos históricos en investigación cualitativa
Cualitativo como criterio cuantitativo	1900 -1970	Periodo tradicional / Fase modernista
Criterio de paradigma específico	1970-1995	Fusión de géneros /Crisis de representación/ Triple crisis
Evaluación individualizada	1995-2005	Periodo postmoderno de etnografía experimental/ Investigación postexperimental/
Vinculando criterios	2005-2020...	Ciencia no profesional (<i>busch science</i>)

Traducción propia a partir de los autores citados.

Los criterios de calidad cualitativa a través de los diferentes momentos históricos se encuentran contruidos en los fundamentos que han sido dispuestos por las diversas tradiciones del enfoque cualitativo, las que se dejaron sentir sobre todo a principios del siglo XX. De este modo, los datos que se exponen en la Tabla 9 destacan los medios utilizados para organizar la existencia de las concepciones sobre la calidad de la investigación cualitativa y los diferentes momentos históricos por las que transita (Ravenek y Laliberte Rudman, 2013).

Los autores explican que en la fase tradicional y modernista (1900-1970), el criterio de calidad se ajusta a los parámetros impuestos por el paradigma positivista. Al respecto, se debe agregar que la preocupación estaba centrada en la objetividad, fiabilidad y validez externa. Integrándose, además, el discurso positivista y postpositivista al análisis de datos (Denzin y Lincoln, 1994, 2005).

El momento histórico fusión de géneros, crisis de representación y triple crisis (1970-1995) se caracteriza por ampliar las estrategias de recolección de datos empíricos, incrementándose tanto el uso de métodos cualitativos como la apropiación y el manejo de términos como la validez, fiabilidad y objetividad (Denzin y Lincoln, 1994, 2005; Ravenek y Laliberte Rudman, 2013).

Con respecto al criterio de evaluación individualizada, Ravenek y Laliberte Rudman (2013) explican que básicamente plantea la idea de que cada pieza de la investigación cualitativa tiene que ser evaluada de forma individual. Es decir, el investigador es quien debe asegurar

la calidad de su propia investigación, pues no existe un método consensuado y dialógico sobre ello. Según los autores, esto, por un lado, tiene relación con la creciente diversidad que envuelve a la investigación cualitativa y, por otro, en la confusión establecida entre las ciencias sociales y las humanidades discutida por Denzin y Lincoln (2005) en el momento histórico denominado periodo postmoderno de etnografía experimental e investigación postexperimental (1995-2005).

El último enfoque vinculando al denominado criterio de ciencia no profesional (*busch science*), discute la posibilidad de proporcionar un medio de aceptación común para el trabajo cualitativo, es decir, que a través de ello, por ejemplo, se podría conseguir la sobrevivencia y prosperidad del enfoque cualitativo. En otras palabras, sería muy importante controlar los estándares por los que se juzga este tipo de investigación y, lograr superar con esto, el problema de la falta de un lenguaje común y accesible para la comunidad de investigadores cualitativos y los interesados en este tipo de investigación (Ravenek y Laliberte Rudman, 2013).

Por su parte, Moral (2016) declara que existen dos grandes problemas que en nuestros días demuestran la crisis de confianza en la investigación cualitativa. Una de ellas es, precisamente, la falta de evidencia en sus estudios y, la segunda, alude a la forma de obtener un conocimiento verdadero. Ambas problemáticas se derivan de la constante preocupación por establecer criterios basados en estándares de calidad positivista dentro de la investigación cualitativa. Ahora bien, la autora argumenta que existen diversas estrategias para lidiar contra la imposición positivista. Una de las formas con la que se plantea solucionar la situación descrita anteriormente es mediante la cristalización de resultados. Esta técnica consiste en el uso de los distintos enfoques de la investigación cualitativa, los métodos de análisis de datos y las reflexiones del investigador.

Sandín (2000) indica que la calidad de una investigación se mide a través de criterios de rigor científico, siendo, la validez, el concepto más utilizado en ello. Esta descripción tradicional de ajuste a la verdad, ha sido reelaborada dentro de la investigación cualitativa, de modo que, su énfasis de validez se desarrolla de acuerdo a la interpretación del conocimiento como construcción social.

Siguiendo con la discusión, Moral (2006) subraya que en la investigación cualitativa la interpretación de datos es una de las prácticas más difíciles y, debido a ello, es la que recibe las mayores críticas epistemológicas y metodológicas. Por esto, estima que para conseguir una mejor comprensión de las problemáticas sociales, es necesario intervenir en la recogida de datos para contrastar sus resultados desde diversas posiciones metodológicas y teóricas. La autora argumenta que la novedad reside en el hecho de que en la investigación cualitativa actual, los criterios de verdad y validez, “han sido consensuados en una comunidad para referirse a lo que es “real”, lo que es útil y lo que es significativo” (p. 161). No obstante, advierte que es indispensable la búsqueda de procedimientos cada vez más adecuados para analizar el significado de la realidad social. Esto permitiría, por ejemplo, estudiar las creencias que dan significación a las relaciones sociales con el objeto de aportar al mejoramiento de la interacción social y la vida democrática.

Retomando los criterios de calidad, acudimos a la propuesta de Sandín (2000, p. 228) quien estima que existen cuatro formas para establecer y aplicar criterios de evaluación dentro de la investigación cualitativa: a) aplicación de criterios convencionales, b) aplicación de criterios paralelos o cuasi-fundacionales, c) aplicación de criterios propios y d) nuevos criterios para un mundo posmoderno.

En el caso de la aplicación de criterios convencionales se evidencia dos posturas opuestas en la investigación cualitativa. La primera, defiende la idea de aplicar criterios convencionales de validez externa e interna, fiabilidad y objetividad. En cambio, la segunda plantea la necesidad de buscar otras alternativas para la investigación cualitativa. Con respecto a la aplicación de criterios paralelos o cuasi-fundacionales, el autor comenta que esta postura defiende la idea de generar criterios propios dentro de la investigación cualitativa.

En la siguiente Tabla, Sandín resume las propuestas de varios autores con respecto a los criterios de calidad y los términos convencionales utilizados en la investigación cualitativa:

Tabla 10. Términos convencionales y alternativos sobre criterios de calidad en la investigación cualitativa (Sandín, 2000, p. 230).

Aspecto	Término convencional	Guba y Lincoln (1985) Guba (1989)	Miles y Huberman (1994)
<i>Valor de verdad</i>	Validez de verdad	Credibilidad	Autenticidad
<i>Aplicabilidad</i>	Validez externa / generalización	Transferibilidad	«Fittingness»
<i>Consistencia</i>	Fiabilidad	Dependencia	«Auditability»
<i>Neutralidad</i>	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

Sandín agrega que estas posturas han sido y siguen siendo objeto de críticas, por cuanto suponen y tratan de medir la investigación cualitativa con criterios de calidad propios de la investigación positivista. A saber, el autor incorpora el hecho de que la investigación cualitativa no ha logrado, hasta ahora, desligarse de los términos convencionales mencionados anteriormente. Por último, afirma que el enfoque referido a nuevos criterios para un mundo postmoderno centra su preocupación en abandonar aquellos criterios específicos que juzgan la investigación cualitativa.

En esta misma línea, Jackson, Drummond y Camara (2007) consideran que la confiabilidad en la investigación cualitativa se lleva a cabo mediante los siguientes criterios: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Incluso ponen de manifiesto que para conseguir una adecuada aplicación de la misma es pertinente la comprobación de otros, la replicación graduada y el uso de registros de auditoría. La confiabilidad aparece entonces como una respuesta para comprobar el fundamento de los discursos de los participantes. De hecho, permite que las interpretaciones no solo se basen en el sistema de creencias del

investigador. Es por ello que en conjunto facilitan la objetividad, la diligencia ética y el rigor científico.

En nuestro estudio de campo, tendremos como referencia los criterios tradicionales de confiabilidad cualitativa señalados por Guba y Lincoln (1985); es decir, la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad.

Con respecto a la credibilidad, nuestra pretensión se basa en la incorporación de diversas estrategias que tienen la finalidad de chequear la manera de obtener los datos, la participación del investigador y las técnicas de triangulación utilizadas, así como la revisión de los posibles sesgos del investigador y los participantes del estudio.

En relación a la transferibilidad, procederemos a describir en detalle el grado de representatividad de los datos obtenidos por medio de la descripción de las decisiones tomadas con respecto a la muestra, la saturación de los datos y el detalle del estudio de caso que se aborda en esta investigación.

Por su parte, la dependencia será examinada mediante la validación y revisión de expertos, la flexibilidad del plan de trabajo, la formulación de categorías emergentes y la constante revisión de la toma de decisiones durante el desarrollo de la investigación.

Por último, en cuanto a la confirmabilidad, pretendemos revisarla desde la descripción de los procedimientos metodológicos empleados y la descripción del contexto en cual se ha desarrollado la labor investigativa. También se tendrán en cuenta las propias limitaciones del estudio y se expondrá la visión de los participantes del estudio, así como las recomendaciones de expertos externos a ella.

6.3.6. Asuntos éticos en la investigación cualitativa

El comportamiento ético representa un conjunto de principios morales, reglas o estándares que rigen a una persona o a su profesión (Lichtman, 2013). Por lo que respecta a los asuntos éticos en la investigación cualitativa, es factible afirmar que se encuentra conectada a la ética convencional. Así por ejemplo, los valores éticos universales se aplican a la investigación cualitativa de la misma manera que toda investigación científica. No obstante, involucran una mayor atención ética en sus aspectos metodológicos y de divulgación (González, 2002).

Al respecto, Cerrillo (2009) afirma que la práctica del investigador cualitativo con respecto a su objeto de estudio se ve necesariamente comprometida con su propio accionar ético. La posición que asume, como ya se ha esbozado, está cargada de significados y de supuestos que afectan su relación con los participantes de la investigación. A su vez, esto lleva al investigador cualitativo a reflexionar de manera constante sobre su posición ética y epistemológica. Los enfoques de la investigación cualitativa que plantean desafíos éticos

más complejos corresponden, según la visión de Halai (2006), a la investigación-acción, la biografía, la fenomenología y los métodos etnográficos.

En opinión de Aluwihare-Samaranayake (2012), el desarrollo de la conciencia crítica del investigador implica el cuestionamiento y la reflexión sobre cómo los participantes y los investigadores pueden asegurar que se representen sus voces y experiencias de un modo ético. Estos principios pueden ser estipulados a través de un consentimiento informado y la evaluación de riesgos y beneficios para los participantes. Por tanto, el investigador es quien debe asegurar la selección justa y equitativa de los mismos. El autor, además, asevera que es muy importante considerar la negociación ética como medio para facilitar la conducción de una conciencia y una praxis crítica en torno a la investigación cualitativa.

Tomando en consideración los aspectos más arriba señalados, resulta fundamental adecuar la investigación cualitativa a la confidencialidad. Por lo tanto, es indispensable que los investigadores apliquen la confidencialidad con los participantes de su estudio e incluyan los principios éticos del respeto, la beneficencia y la justicia. Es decir, que desde este punto de vista, el investigador cualitativo debe tomar conciencia de la forma de preservar la confidencialidad y las condiciones apropiadas para resguardar la identidad de los participantes (Lapan, Quartaroli y Riemer, 2012).

En el caso de la investigación cualitativa, Lichtman (2013) identifica diez principios superiores relacionados con la conducta ética del investigador. Todos estos principios han sido recogidos de diversas fuentes y se precisan a continuación: 1) no ocasionar daño, 2) privacidad y anonimato, 3) confidencialidad, 4) consentimiento informado, 5) relación y amistad, 6) intrusiva, 7) comportamiento inapropiado, 8) interpretación de datos, 9) propiedad de los datos y la recompensa, 10) otros asuntos. Mediante ellos, la autora aconseja a los investigadores que actúen en un sentido ético correcto y tengan en cuenta a los participantes a través del respeto, el rigor investigativo y la empatía. En la siguiente Tabla, presentamos una adaptación propia de cada uno de los puntos indicados por la autora.

Tabla 11. Principios éticos superiores de la investigación cualitativa (Lichtman, 2013, pp. 52-56).

Principios	Compromiso del investigador
No ocasionar daño	Es la mejor salvaguarda ética en contra de hacer algo que dañará a los participantes de su estudio.
Privacidad y anonimato	Se debe retirar la identificación de información de los registros del investigador. Es necesario buscar el permiso de los participantes en caso de querer revelar quiénes son y, a qué organización pertenecen. Es preciso tener cuidado con las citas literales que pueden perjudicar a personas o a la propia organización. A menudo, estas citas se pueden localizar en Internet y remontar al hablante o autor.
Confidencialidad	Es responsabilidad del investigador aprender a mantener la información en absoluta confidencialidad. Debe ser mucho más sensible a la información que se obtenga de menores y de otras personas que podrían estar en una posición vulnerable.

Consentimiento informado	Es responsabilidad del investigador asegurarse que los participantes sean informados, en la medida de lo posible, sobre la naturaleza de su estudio. A pesar de que no siempre es posible describir la dirección que esta podría seguir, es su deber intentar brindar información completa al respecto. En caso de que los participantes decidan retirarse del estudio no deben sentirse penalizados por hacerlo. Por último, es necesario ser consciente de los problemas especiales que pueden surgir cuando se estudia a las personas de forma online.
Comunicación y amistad	El investigador debe asegurarse de que proporciona un ambiente digno de confianza. Al mismo tiempo, tiene que ser sensible al poder que tiene sobre los participantes. No obstante, el investigador debe evitar la creación de una situación en la que los participantes piensen que existe una relación de amistad entre ambos.
Intrusismo	Puede resultar difícil para el investigador cambiar sus roles de neutralidad en la investigación. Por tanto, la experiencia y la precaución son consignas que deben guiar su investigación.
Comportamiento inapropiado	El investigador debe examinar si se está acercando demasiado a los participantes del estudio. Si esta situación es probable, es preciso dar marcha atrás y recordar que como investigador estás obligado por el código de conducta a tratarlos con respeto.
Interpretación de datos y la recompensa	El investigador es responsable de interpretar sus datos y presentar evidencia para que otros puedan decidir hasta qué punto su interpretación es creíble.
Otros asuntos	Al planear la investigación, es necesario considerar varios principios adicionales planteados por algunos autores. Por ejemplo, la política de aprobación para aplicar la investigación y cómo controlar el poder y control de los que realizan juicios sobre las aplicaciones de la investigación.

Fuente: Traducción y adaptación propia a partir de la autora citada.

En atención a los aspectos señalados en este apartado, utilizaremos el protocolo ético de consentimiento informado con cada uno de los participantes. Para ello se tendrán en cuenta los principios éticos superiores señalados por Lichtman (2013), los cuales han sido expuestos con mayor detalle en la Tabla anterior.

6.4. El estudio de caso

6.4.1. Tipos y procedimientos de estudio de casos

El estudio de caso es una estrategia cualitativa que tiene como objetivo la comprensión, orientación y toma de decisiones (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994). En esta misma línea, Álvarez y San Fabián (2012) agregan que el estudio de caso consiste en una metodología de investigación que en educación aspira a obtener una visión general del fenómeno de estudio, al englobar distintas fuentes y técnicas de recolección de datos.

Según VanWynsberghe y Khan (2007), el estudio de caso tiene distintas definiciones y se asocia indistintamente con los términos de método, metodología, estrategia o diseño de investigación. Es por esta razón que los autores estiman que es altamente pertinente la búsqueda de una definición más precisa y global, que ayude a delimitar los fenómenos para los cuales se recopilan evidencias. Precisan que en el estudio de caso, puede ser utilizado en

las ciencias sociales, las humanidades y las ciencias exactas; por ello, es posible ajustarlo a los distintos paradigmas de investigación.

En general se puede reconocer que entre los investigadores cualitativos no existe un consenso sobre la definición, diseño e implementación del estudio de caso. Situación que, para algunos, produce incertidumbre y dificulta su óptima evolución (Martínez Carazo, 2006; Zucker, 2009; Yazan, 2015).

No obstante lo anterior, creemos que el estudio de caso sigue siendo una opción que permite la construcción de conocimiento y toma de decisiones. Así pues, aporta a la descripción e interpretación de fenómenos sociales, que de otra manera serían algo difíciles de llegar a conocer, retratar y entender en la riqueza de su particularidad.

Ahora bien, la clásica visión de Stake (2007) sobre el estudio de caso, plantea que este puede centrarse en una persona, un grupo de alumnos, o profesores e incluso un programa. Los casos son únicos y muchos por lo que se debe elegir uno y ajustar la mirada en lo único y común. Dicho de otro modo, el estudio de caso plantea la puesta en marcha de una comprensión profunda e interpretativa de la compleja realidad del caso. Por tanto, Stake precisa que la selección del caso debe seguir el criterio del máximo beneficio de lo que se puede aprender a través de su estudio. Por ello se debe prestar atención al tiempo y la cantidad de participantes, ya que son aspectos variables y dependen de la complejidad del caso en cuestión.

Como plantean Njie y Asimiran (2014), el objetivo del estudio de caso consiste básicamente en recuperar las características y los atributos claves de una entidad. Esto requiere el despliegue de una serie de métodos de recolección de datos, que además se orienten a la descripción en profundidad de algún fenómeno anclado en escenarios de la vida real. Agregan, por tanto, que no es un enfoque simple de implementar ya que necesita, por parte, del investigador de tiempo, paciencia y compromiso para indagar en una situación, un área o programa.

Entre las características generales del estudio caso, Hsieh (2004) a partir de la revisión de diversos autores, distingue: 1) su flexibilidad, de acuerdo a la cual, los investigadores pueden seleccionar un tema y decidir sus límites, dependiendo de su extensión, 2) la posibilidad de emplear la metodología cualitativa o cuantitativa, 3) su aplicación en el área de la educación para evaluar un programa, poner a prueba una hipótesis, o para elaborar una teoría y, por último, 4) su interés por investigar fenómenos sociales de importancia actual.

Yin (2004) destaca que el método de estudio de caso se puede utilizar cuando se trata de cuestiones descriptivas o explicativas. Mediante su aplicación, es posible investigar importantes temas, que aún no han sido tratados por otros métodos. Su objetivo es producir un conocimiento de primera fuente sobre personas y acontecimientos. Para llegar a ello, el investigador debe actuar como un buen detective; ya que su habilidad y su

experiencia, se constituyen en una clave esencial para el avance de la investigación por método de caso.

En cuanto al diseño de estudios de casos, Yin (2004, pp. 5-6) establece tres pasos básicos:

- 1) El primero tiene que ver con la *definición del caso a estudiar*. El investigador tras la revisión de la literatura elige un tema inicial y desarrolla las preguntas de investigación, esto ayuda a organizar el estudio de caso. A la luz de esta consideración se puede decir que una de las virtudes del estudio de caso, es precisamente la capacidad que tiene para su redefinición, es decir se puede reestructurar una finalizado el proceso de obtención de datos. Ello hace posible que, llegados a este punto, el investigador modifique las preguntas de investigación con el objeto de cuidar su coherencia con el marco teórico.
- 2) El segundo paso se centra en la *decisión de elegir* entre un estudio de caso único o de casos múltiples. Estas dos opciones son válidas puesto que representan dos tipos de diseño del estudio de caso. También se puede escoger entre la utilización de un caso holístico o la integración de categorías de sub-casos dentro de un caso holístico general.
- 3) Un tercer paso consiste en *decidir si utilizar o no el desarrollo de una teoría* para ayudar a seleccionar el caso, elaborar el protocolo de recogida de datos y organizar las estrategias de análisis inicial de datos.

Por otra parte, el autor estima que a los investigadores noveles les conviene adoptar alguna perspectiva teórica que facilite el desarrollo de su estudio de caso. A esto le otorga un papel primordial, ya que si el investigador principiante no cuenta con un apoyo teórico y una experiencia previa concreta se le dificulta la tarea de convencer a los demás sobre la significación de los hallazgos de su investigación.

En este sentido, se puede afirmar que, el papel del investigador, es el elemento más significativo del estudio de caso. Ya que, en definitiva, es quien debe guiar, reflexionar, triangular, interactuar y preocuparse éticamente del estudio. Por esto requiere de una consistente e implicada acción interpretativa del contexto que investiga.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, podemos afirmar que no es una tarea fácil el desarrollo de un estudio de caso. Esta idea queda plasmada en el estudio desarrollado por Hyett, Kenny y Dickson-Swift (2014), el cual tuvo por objeto analizar la manera en qué se utiliza el diseño del estudio de caso en investigaciones cualitativas publicadas por diversas revistas científicas. Las autoras concluyen que la flexibilidad metodológica permitida por el estudio de caso puede conducir a su incorrecta aplicación. Así pues, teniendo en cuenta tal aspecto, argumentan que, en este asunto, sería muy importante considerar el marco teórico así como los principios que sostienen el método del estudio de caso. Lógicamente, se trata

de aspectos que podrían ayudar a establecer una comprensión más clara de su aplicación y de los elementos claves que se presentan en este tipo de investigaciones.

Por su parte, Miles (2015) explica que el estudio de caso se convierte en una representación de lugares y prácticas, que es modelada por el investigador y los participantes. No obstante, el investigador, es quien, finalmente, decide y elige lo que se va a incluir y va a quedar fuera del estudio. Es así como las decisiones tomadas tienen implicancias en la generación y posterior análisis de los datos; además de la representación significativa, efectiva y ética del caso.

Debemos, asimismo, agregar a todo lo anterior, que las técnicas más utilizadas en la recolección de datos del estudio de caso corresponden a: observaciones, entrevistas, cuestionarios, test, escalas, historias de vida, juegos de roles y simulación (Robson, 1993, 2002).

Cabe destacar además la existencia de varios tipos de estudios de caso, los que se utilizan constantemente y en diversas circunstancias de investigación. Los investigadores, en general, estudian un programa o proyecto en el que han estado trabajando (Lichtman, 2013). Precisamente, una de las características más significativas del estudio de caso trata sobre el papel del investigador. Este debe guiar, reflexionar, triangular, interactuar y preocuparse éticamente del estudio a través de una fuerte implicación interpretativa del contexto que investiga. Por ello, es altamente conveniente su paciencia, empatía y disposición para considerar las visiones e interpretaciones de los otros desde una mirada interpretativa (Stake, 2007). Algunos estudios de caso se caracterizan por la funcionalidad, otros por los atributos del mismo caso, o por su resultado analítico (Hsieh, 2004).

En la siguiente Tabla, hemos seleccionado los principales estudios de caso señalados por Hsieh (2004).

Tabla 12. Propósito del Estudio de Caso (Hsieh, 2004).

Autores(as)	Tipos de Estudio de Caso	Descripción
Robson (1993)	Estudio de caso individual	Explora causas y procesos, se centra en una persona.
	Conjunto de estudios de casos individuales	Para estudiar un pequeño número de individuos con algunas características comunes.
	Estudios de la comunidad	Para el estudio de las comunidades locales, principalmente descriptiva.
	Los estudios de grupos sociales	Para el estudio de los grupos de contactos directos y sus relaciones.
	Estudios de organizaciones e instituciones	Para evaluar programas en una institución.
	Estudios de eventos, funciones y relaciones	Para estudiar eventos específicos.
Yin (2003)	Exploratorio	Para apuntar a definir la pregunta de una situación y sus hipótesis.

	Descriptivo	Para presentar una descripción de una situación dentro de su contexto.
	Explicativo	Para explicar las relaciones causa-efecto, para descubrir teorías.
Stake (1995)	Intrínseco	Para entender un evento, el interés está en el caso mismo, el lector del caso no tiene ninguna intención de aprender acerca de otros casos o de un problema general.
	Instrumental	Para lograr un fin determinado, el lector espera obtener conocimientos mediante la comprensión de un caso particular.

Fuente: Elaboración propia a partir las aportaciones traducidas de Hsieh (2004, p. 92-94).

A partir de los tipos de caso que se exponen en la Tabla anterior, podemos justificar que la mejor alternativa para responder nuestras interrogantes planteadas al comienzo y durante el desarrollo de la investigación es el estudio cualitativo de caso de carácter instrumental. Puesto que su finalidad consiste en indagar en los modelos mentales semánticos que predominan en el discurso social de un grupo de estudiantes universitarios, que forman parte de distintas carreras y, además participan de los cursos de formación fundamental. Todo esto con la intención de integrar y aplicar los modelos mentales semánticos en la formación ciudadana del estudiantado universitario.

En este estudio de campo nos interesa el caso como un medio instrumental para comprender la construcción del discurso social a través de la detección de modelos mentales semánticos y sus posibles repercusiones didácticas para la formación ciudadana en el ámbito universitario. Para ilustrar este argumento se recoge la yuxtaposición de los enfoques de estudio de caso de Yin, Stake y Merriam (Yazan, 2015).

Tabla 13. Yuxtaposición de tres enfoques del estudio de caso (Yazan, 2015, pp. 148-150).

Dimensión de interés	Investigación del estudio de caso de Robert Yin: Diseño y métodos	El arte de la investigación del estudio de caso de Robert Stake	Investigación cualitativa y aplicación del estudio de caso en educación de Sharan Merriam
<i>Compromiso Epistemológico</i>	Positivismo	Constructivismo y existencialismo (no determinista)	Constructivismo
<i>Definiendo el caso y el estudio de caso</i>	Caso es “un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, especialmente cuando los límites entre un fenómeno y un contexto que no está claro y el investigador tiene poco control sobre el fenómeno y contexto” (p. 13).	Caso es “un específico, complejo, lo que funciona”, más específicamente “un sistema integrado” que “tiene un límite y partes de trabajo” e intencional (en ciencias sociales y servicios humanos) (p. 2).	Caso es “una cosa, una sola actividad, una unidad alrededor de la cual hay límites” (p. 27) y puede ser una persona, un programa, un grupo, una política específica y así sucesivamente.

	<p>Estudio de caso es una indagación empírica que investiga el caso o casos conformando la definición mencionada anteriormente ocupándose de las preguntas de “cómo” o “por qué” concernientes al fenómeno de interés.</p>	<p>Estudio de caso cualitativo es “un estudio de la particularidad y la complejidad de un solo caso, llegando a comprender esta actividad dentro de circunstancias importantes” (p. xi).</p> <p>Definiendo características: <i>Holística</i> (considerando la interrelación entre el fenómeno y su contexto); <i>Empírico</i> (basando el estudio en su observación en el campo); <i>Interpretativa</i> (descansando sobre su intuición y ver la investigación, básicamente, como una interacción investigador-sujeto); <i>Empática</i> (como reflejo de las experiencias indirectas de los sujetos en una perspectiva émica).</p>	<p>Estudio de caso cualitativo es “una descripción intensiva y holística y análisis de un fenómeno limitado tales como un programa, una persona, un proceso o una entidad social”.</p> <p>Definiendo características: <i>Particularista</i> (centrándose en la situación particular, acontecimiento, programa o fenómeno); <i>Descriptiva</i> (produciendo una rica descripción densa sobre el fenómeno investigado); <i>Heurística</i> (iluminando la comprensión del lector sobre el fenómeno de estudio).</p>
Diseño de estudio de caso	<p>El diseño se refiere a “la secuencia lógica que conecta los datos empíricos con las preguntas de investigación iniciales del estudio y, en última instancia, a sus conclusiones (p. 20).</p> <p>Cuatro tipos de diseño de estudio de caso, incluye un diseño holístico, diseño único integrado, diseño holístico múltiple y un diseño múltiple integrado.</p> <p>El diseño de estudio de caso tiene cinco componentes: una serie de preguntas reconoce bien; sus proposiciones, si las hubiese; su unidad (es) de análisis; la lógica de la vinculación de los datos a las proposiciones y los criterios para interpretar los hallazgos.</p>	<p>El diseño flexible que permite a los investigadores realizar cambios importantes, incluso después de que ellos procedan desde el diseño a la investigación.</p> <p>Los investigadores necesitan un conjunto de dos o tres preguntas incisivas (preguntas de investigación), que “ayudará a estructurar la observación, entrevistas y revisión de documentos” (p. 20).</p> <p>El se apoya en la noción de Parlett y Hamilton (1972) del “enfoque progresivo” basada en el supuesto de que “el curso de estudio no puede ser trazado de antemano” (citado en Stake, 1998, p. 22).</p>	<p>La revisión de la literatura es una fase esencial que contribuye al desarrollo de la teoría y diseño de la investigación. El marco teórico surge desde la revisión de la literatura que contribuye a moldear preguntas y puntos de énfasis en la investigación.</p> <p>Cinco pasos del diseño de investigación: la revisión de la literatura, la construcción de un marco teórico, la identificación de un problema de investigación, la elaboración y adecuación de preguntas de investigación y la selección de la muestra (muestreo intencional).</p>
Recopilación de información	<p>La recolección de datos del estudio de caso se ve influenciada por las habilidades del investigador, el entrenamiento para un caso de estudio específico, el desarrollo de un protocolo de investigación, el examen de las nominaciones del estudio de caso (la decisión final respecto a la selección del caso) y la realización del estudio piloto.</p>	<p>Uso exclusivo de fuentes de datos cualitativos. Al ser un investigador cualitativo del estudio de casos requiere “conocer qué lleva a una comprensión significativa, reconociendo buenas fuentes de datos y poner a prueba consciente o inconscientemente la veracidad de sus ojos y la solidez de sus interpretaciones. Se requiere sensibilidad y escepticismo”</p>	<p>Uso exclusivo de fuentes de datos cualitativos.</p> <p>El investigador cualitativo del estudio de casos para adquirir los conocimientos necesarios debe seguir ciertos procedimientos para conducir una entrevista efectiva, una observación cuidadosa y una fuente de datos por medio de documentos.</p>

	Los investigadores del estudio de caso hacen uso de seis herramientas de recolección de datos: documentación, registros de archivos, entrevistas, observaciones directas, observación participante y artefactos físicos.	(Stake, 1995, p. 50). Los investigadores del estudio cualitativo de casos utilizan la observación, la entrevista y la revisión de documentos como herramientas de recolección de datos.	Los investigadores cualitativos del estudio de caso utilizan tres técnicas de recolección de datos: la realización de entrevistas, observaciones y análisis de documentos.
Análisis de datos	El análisis de datos “consiste en la examinación, categorización, tabulación, comprobación o de ambas re combinaciones de evidencia cualitativa y cuantitativa para hacer frente a las propuestas iniciales del estudio” (p. 109). Cinco técnicas dominantes para el análisis de datos: concordancia de patrones, construcción de explicaciones, análisis de series de tiempo, modelos de programas lógicos, síntesis entre casos.	El análisis de datos es “ trata de dar sentido a las primeras impresiones así como a las compilaciones finales” (p. 71). Simultaneidad de la recogida y análisis de datos. Dos maneras estratégicas para analizar los datos: la agregación categórica e interpretación directa. “Las necesidades de cada investigador mediante la experiencia y la reflexión, deben considerarse para encontrar las formas de análisis de trabajo para él o ella.	El análisis de datos es “el proceso de encontrar el significado de los datos... [que] supone consolidar, reducir e interpretar lo que se ha dicho y lo que el investigador ha visto y leído –esto es el proceso de construcción de significados” (p. 178). La simultaneidad de la recogida y análisis de datos. Seis estrategias de análisis: análisis etnográfico, análisis narrativo, análisis fenomenológico, método de comparación constante, análisis de contenido e inducción analítica.
Validación de datos	Los investigadores del estudio de caso necesitan garantizar la validez de constructo (a través de la triangulación de múltiples fuentes de evidencia, cadenas de pruebas, cotejo de miembros), validez interna (mediante el uso de técnicas establecidas como la coincidencia de patrones), validez externa (a través de la generalización analítica) y confiabilidad (a través de protocolos de estudio de caso y base de datos).	Las cuestiones de la validación de datos están involucradas en el concepto de triangulación. Cuatro estrategias de triangulación: triangulación de fuente de datos, triangulación del investigador, triangulación teórica y triangulación metodológica.	La metodología cualitativa se acerca de forma diferente a la validez y la fiabilidad de los conocimientos producidos en la investigación. Seis estrategias para mejorar la validez interna: triangulación, cotejo de miembros, observación a largo plazo, revisión de pares, investigación participativa, divulgación del sesgo del investigador. Tres técnicas para mejorar la validez externa: uso de la descripción densa, tipicidad o categorías modales, diseños de sitios múltiples.

Fuente: Traducción propia a partir del autor citado.

Estas características del estudio de caso que, en términos generales, difieren en algunos aspectos metodológicos han posibilitado a los investigadores cualitativos la formulación de una doble perspectiva desde la cual surge el desarrollo de su interpretación del fenómeno

social, la que se refiere a la significación de su compromiso epistemológico y la que se refiere al papel metodológico del estudio.

Aunque en relación a estos aspectos no sea posible hablar de un acuerdo general de los tres autores citados, sí que se encuentra en ellos, la idea de que el estudio de caso es una opción consistente dentro de la investigación cualitativa y que, además, sigue criterios para la obtención y análisis de datos. Su resultado será una interpretación intencionada y detallada de la realidad estudiada en la que las diferentes partes forman una unidad descriptiva del contexto, los participantes y el papel del investigador.

6.4.2. Selección y justificación del estudio de caso

Esta investigación está basada en un estudio de caso único con varias subunidades (Yin, 1989). Este tipo de diseño implica un proceso de indagación sistemático y profundo del caso y sus subunidades. Las subunidades son representadas por un subgrupo de los participantes con los que se pretende averiguar más en profundidad sobre la elección de sus respuestas para conectarlas con sus ideas previas y, de este modo, tratar de descubrir los significados que construyen y predominan en sus discursos sobre la realidad de personas y colectivos vulnerables dentro del medio social en que se desenvuelven. Situación que además nos permitirá obtener la saturación de datos dentro de la misma.

En este estudio de caso, seguimos el recorrido del interés de Merriam (1998 citada en Yazan 2015) que explicita, en primer lugar, el compromiso epistemológico que hemos expuesto a través del constructivismo y que explicamos con mayor detalle en el primer capítulo de este estudio de campo.

En segundo lugar, nos ajustamos a la definición y a las características que posee el estudio de caso descrito por la autora. De hecho, nos centramos en un grupo de estudiantes e investigamos sus modelos mentales semánticos en torno a las personas y colectivos vulnerables, esto es, analizando y describiendo sus justificaciones y creencias para que los posibles lectores comprendan la intencionalidad y el desarrollo del fenómeno de estudio.

En tercer lugar, nos centramos en el proceso de análisis de datos que se llevó a cabo de forma simultánea a la obtención de los datos. Es así como a través del análisis de datos utilizamos más de una estrategia entre las cuales se encuentran el análisis de contenido inductivo y el análisis de contenido convencional, así como la detección de modelos mentales semánticos. Asimismo, nos basamos en la revisión de la literatura para determinar el problema, las preguntas de investigación y la selección intencional de la muestra. Todo esto revisaremos y explicaremos con más detalle en los próximos apartados.

En cuarto lugar, en cuanto a la recopilación de datos se hace uso exclusivo de fuentes cualitativas. Destacando la aplicación de las siguientes técnicas de recolección de datos:

entrevistas en profundidad, observaciones y análisis de documentos (Prueba de las versiones del problema de Linda). A las que se agrega la aplicación de grupos de discusión.

Finalmente, utilizamos algunas de las estrategias mencionadas por Merriam (1998 citada en Yazan 2015) para mejorar la validez interna del estudio y descritas en los apartados siguientes, es decir la triangulación, la revisión de pares, la investigación participativa y la divulgación del sesgo del investigador.

Para la validación externa tuvimos en cuenta el uso de la descripción densa y detallada del proceso investigativo, partiendo de la reflexión propia y dando cuenta de los pasos y decisiones a seguir para que los lectores comprendan de qué se trata el caso en cuestión. En cuanto a la tipicidad o categoría modal es importante destacar que, según nuestro parecer, la detección modelos mentales semánticos puede ser utilizada en otros contextos y para otros contenidos. También se ha incorporado el diseño multiespacio, es decir, la utilización de varios casos o situaciones que, en este estudio, se incorporan a través de la participación de estudiantes del área de la Salud y de las Ciencias Sociales.

Todos estos aspectos serán detallados en el transcurso de la descripción del estudio de campo.

6.5. A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo, se han presentado los paradigmas de investigación y se ha centrado la atención en los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa. Esto debido a que nos situamos en el marco de esta tesis en el paradigma del constructivismo (Guba y Lincoln, 1994; Lincoln, Lyhnham y Guba, 2011). Además nos preocupamos por plantear nuestras reflexiones y los caminos seguidos en la toma de decisiones metodológicas para posteriormente adentrarnos a los aspectos más concretos que definen las técnicas de recolección y análisis de datos.

Desde esta perspectiva, se desarrollan los siguientes apartados que consideran y especifican los instrumentos y técnicas seleccionados para dar respuesta a los propósitos de la investigación. Además de las decisiones relacionadas con la muestra, la triangulación, los criterios de control de calidad y los asuntos éticos, mediante los que se pretende velar por el correcto desarrollo de la misma.

En último lugar, se revisa el concepto del estudio de caso, describiendo sus características y presentando sus diferentes tipologías. Asimismo, se presentan los enfoques de estudio de caso y se detallan sus particularidades. Teniendo presente la revisión teórica, se especifica la elección del tipo y el diseño de estudio de caso que mejor se ajusta a nuestros objetivos y compromisos epistemológicos y metodológicos. De esta manera, el estudio de caso es de carácter instrumental (Stake, 1995), es un caso único con varias subunidades (Yin, 1989) y sigue el enfoque planteado por Merriam (1998 citada en Yazan, 2015).

CAPÍTULO 7

DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO

7.1. Fases del estudio de campo

Después de describir la metodología de investigación utilizada en el estudio de campo, es importante centrarnos en el proceso mismo con la intención de dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación, empleando para tal fin, el método y las técnicas e instrumentos cualitativos. De este modo, las necesidades de estudio y el contexto de investigación se fueron ajustando al desarrollo del estudio, en concordancia con la metodología constructivista que hemos descrito con anterioridad.

Las primeras fases se dedicaron a la reflexión del propio investigador, a la revisión bibliográfica y elaboración del marco teórico, además de la construcción de categorías apriorísticas para proceder al diseño y desarrollo del estudio de campo. Así, resguardamos la correspondencia de la teoría con el estudio de campo.

Previamente a la investigación se elaboró una matriz con las categorías apriorísticas más importantes para el estudio de campo. También se construyó una matriz con los instrumentos de recolección de datos. Cabe destacar que la mencionada matriz de categorías apriorísticas fue reelaborada a partir de las categorías emergentes descritas en el transcurso de la investigación. En tal sentido, partimos de la idea de que la acción del investigador es crucial para la obtención de la información, la reflexión y la adecuación de las técnicas utilizadas en la trayectoria del estudio.

Una vez efectuadas las primeras fases, se procedió a la recopilación de datos, a su análisis y a la reelaboración de categorías y subcategorías de análisis mediante la utilización de técnicas de análisis de contenido. Al respecto, destacamos la variedad de fuentes de información empleadas previamente para, posteriormente, tratar de alcanzar una triangulación múltiple (de métodos, datos, teórica y de investigadores). A continuación presentamos las fases en las que se estructura la presente investigación:

Tabla 14. Fases del proceso de investigación.

Fase	Descripción
Fase preparatoria (reflexión y diseño)	Reflexión sobre las experiencias pedagógicas y de vida del investigador. Elección del área de interés, revisión de bibliografía y construcción del marco teórico, plan general de las estrategias de investigación y diseño de la misma (construcción de categorías apriorísticas y elaboración de instrumentos, consulta a expertos, protocolo de entrevista, consentimiento informado).

Fase de trabajo de campo	Recolección de datos a través de la aplicación de entrevistas en profundidad, cuestionario de preguntas abiertas mediante aplicación de prueba de razonamiento (versiones del “Problema de Linda”), grupos de discusión y juicios de expertos. Elaboración de categorías emergentes. Revisión y posible reestructuración del marco teórico y las preguntas de investigación.
Fase de análisis de resultados	Triangulación múltiple de los resultados (de métodos, datos, teórica y de investigadores). Formulación de propuestas didácticas para la formación ciudadana. Conclusiones, limitaciones y alcances de los resultados. Redacción del informe final.

Fuente: Elaboración propia.

7.2. Primera fase: diseño del estudio de campo

7.2.1. Construcción de categorías y subcategorías apriorísticas

En el presente estudio de campo se ha seguido un diseño de investigación cualitativo. Por lo que se tiene en cuenta la utilización del proceso de categorías apriorísticas, esto es, aquellas que han sido construidas antes del proceso de recopilación de información. Además se debe considerar la utilización de categorías emergentes y que surgen desde el propio proceso investigativo (Cisterna, 2005).

Para dar respuesta al primer objetivo general, que pretendía: 1) *Analizar, mediante la detección de modelos mentales semánticos subyacentes, la presencia de estereotipos sociales en el discurso dominante de jóvenes universitarios en relación con los colectivos vulnerables*, se construyeron las siguientes categorías y subcategorías apriorísticas:

Tabla 15. Categorías y subcategorías apriorísticas del estudio de campo.

Categorías	Subcategorías
1. Estereotipos sobre personas y colectivos vulnerables.	1.1. Estereotipos sobre género. 1.2. Estereotipos asociados a la edad. 1.3. Estereotipos culturales. 1.4. Estereotipos ocupacionales.
2. Detección de modelos mentales semánticos.	2.1. Combinaciones de posibilidades.

Fuente: Elaboración propia.

Estas categorías y subcategorías apriorísticas, igualmente sirvieron para apoyar la búsqueda de información teórica sobre los tópicos enunciados. Es así como, a partir de ellas se elaboraron categorías y subcategorías apriorísticas de carácter teórico con la intención de responder a la totalidad de los objetivos generales de la investigación. Incluyendo así, el segundo objetivo centrado en: *Examinar las posibles implicaciones didácticas que produce la detección de modelos mentales semánticos sobre las creencias previas del estudiantado y sus aportaciones prácticas para la formación ciudadana*. De este modo, las categorías y subcategorías teóricas de la investigación son las siguientes:

Tabla 16. Categorías y subcategorías teóricas de la investigación.

Categorías	Subcategorías
1. Estereotipos sobre personas y colectivos vulnerables.	1.1. Conceptualización de estereotipo. 1.2. Tipologías de estereotipos (sobre género, asociados a la edad, culturales y ocupacionales). 1.3. Estereotipos y colectivos vulnerables.
2. Modelos mentales semánticos.	2.1. Teoría de los modelos mentales semánticos.
3. Formación ciudadana y didáctica de las Ciencias Sociales.	3.1. Formación ciudadana desde una perspectiva social y crítica. 3.2. Formación ciudadana en la educación superior. 3.3. Competencia social y ciudadana. 3.4. Competencia intercultural.

Fuente: Elaboración propia.

Como último paso y, siguiendo la propuesta de Cisterna (2005), se construyó la matriz de categorías y subcategorías apriorísticas. Para llevar a cabo esta matriz se ha recurrido a un conjunto de dimensiones entre las que se incluyen: ámbito temático, problema de investigación, preguntas de investigación, objetivos generales y específicos, categorías y subcategorías apriorísticas de la investigación (ver anexo 1).

La elaboración de las categorías y subcategorías apriorísticas del marco teórico y del estudio de campo, nos proporcionaron los fundamentos del desarrollo y la toma de decisiones previas a la investigación. Ello sirve para llevar adelante la búsqueda de aquellos referentes teóricos y metodológicos, que son indispensables para presentar y continuar el proceso investigativo.

7.2.2. Matriz de información de los instrumentos de recolección de datos

Las dimensiones e indicadores que necesitábamos observar, describir y analizar para organizar la investigación se construyeron a partir de las categorías y subcategorías apriorísticas teóricas y del estudio de campo presentadas más arriba. Por esta razón, seleccionamos, por un lado, aquellos instrumentos que responden de mejor manera a nuestros objetivos de investigación y, por otro, los que nos aportan hacia la diversidad de datos requeridos para su posterior codificación y triangulación. Siguiendo las posiciones teóricas y metodológicas descritas a lo largo del estudio, se elaboró la siguiente matriz de información:

Cuadro 1. Matriz de información de instrumentos de recolección de datos.

Indicadores /Dimensiones	Cuestionario sociodemográfico	Prueba	Cuestionario de respuestas abiertas	Entrevistas en profundidad	Grupos de discusión	Observación participante	Juicios de expertos
Datos de identificación							
Edad	x		x	x			
Género	x		x	x		x	
Nacionalidad	x		x	x		x	
Estado civil	x		x	x			
Titulación y curso	x		x	x		x	
Grupo étnico	x		x	x			
Procedencia geográfica	x		x	x			
Otros (antecedentes de formación académica del padre y la madre)	x		x	x			
Esteriotipos sobre personas y colectivos vulnerables							
Esteriotipos de género		x	x	x	x		
Esteriotipos asociados a la edad		x	x	x	x		
Esteriotipos culturales/étnicos		x	x	x	x		
Esteriotipos ocupacionales		x	x	x	x		
Falacia de la conjunción		x	x				
Revisión distintas versiones del llamado “Problema de Linda”		x					
Recopilación y selección de ejercicios con distintas versiones del “Problema de Linda”		x					x
Elaboración y ajuste de ejercicios de acuerdo a estereotipos, falacia de la conjunción y contexto nacional		x					x
Diseño y aplicación de la versión final		x					
Detección de modelos mentales semánticos		x					x
Identificación de los modelos mentales semánticos subyacentes en las respuestas mayoritarias del estudiantado para cada uno de los cuatro problemas de la prueba			x	x			x
Interpretación del discurso social		x		x		x	x
Justificaciones en torno a la elección de respuestas				x			
Otras opiniones/observaciones (especificar). Opiniones sobre personas y colectivos vulnerables					x	x	

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta la matriz de información, se trabajó en la confección de los instrumentos de recogida de datos que consideró la incorporación de sus dimensiones teóricas, las características de los participantes y los aspectos propios de la metodología cualitativa. A continuación se detallan las características de cada una de las técnicas e instrumentos de recogida de información utilizados en la presente investigación.

7.2.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

De acuerdo a lo anterior, tras la definición de los objetivos de la investigación y la revisión de la literatura (matriz de información) se construyeron los diversos instrumentos de recogida de datos. Estos fueron considerados los más adecuados para alcanzar los propósitos del estudio de campo. Se estimó, además, que más tarde nos servirían para profundizar en los alcances teóricos sobre la formación ciudadana y la didáctica de las ciencias sociales en la educación superior.

Describiremos a continuación cada uno de los instrumentos utilizados:

1) El primer instrumento utilizado para recabar información fue una prueba basada en las versiones del llamado “Problema de Linda” (Tversky y Kahneman, 1983; De Neys y Franssens, 2009; Monsanyi *et al.*, 2009; De Neys, Cromheeke y Osman, 2011; De Neys, 2014), siendo nuestro objetivo la obtención de información cualitativa a través de la elección de respuesta y la justificación de la misma (cuestionario de respuesta abierta). Se tratará su descripción con mayor detalle más adelante.

Partimos por aclarar en este punto que el instrumento no siguió las mismas pautas y propósitos expuestos en las versiones modificadas del “Problema de Linda”. Asimismo, señalamos que como instrumento se ajusta a un estudio de caso, tal como hemos señalado anteriormente (Robson, 1993, 2002).

Para la elaboración de nuestra versión final se procedió, en primera instancia, a la revisión del clásico problema de Tversky y Kahneman (1983). En segundo término, se buscó en la línea de los autores aquellas versiones más recientes del “Problema de Linda”. Luego se analizaron cada uno de los problemas presentados en los estudios tanto para seleccionar y ajustar las descripciones de los personajes como para modificar las versiones de acuerdo a nuestros propósitos de investigación. Finalmente, se procedió a la selección de las versiones del problema que más se ajustaron a los colectivos vulnerables y a los estereotipos que nos planteamos indagar en las categorías apriorísticas.

Para validar cada uno de los problemas se consultó a un experto en el área de la lógica, lingüística y filosofía del lenguaje. Se atendieron sus observaciones y recomendaciones para la elaboración final de los problemas de la prueba. Por otro lado, destacamos que las versiones fueron modificadas al contexto cultural del país y, de este modo, se procuró su concordancia con el primer objetivo general de la investigación.

Para efectos del estudio, se realizaron 8 problemas basados en “Problema de Linda” (véase en el anexo 2). Los cuales fueron agrupados en dos formas: A y B. Cada una de ellas contaron con 4 problemas que se ajustaron a los estereotipos sociales seleccionados para el caso, así como sus respectivos indicadores. En el siguiente cuadro se muestra la información detallada:

Cuadro 2. La versión final de la prueba y sus indicadores de análisis.

Dimensiones de los estereotipos	Problemas (cantidad)	Indicadores
A) Género	2	A1) Cuerpo.
		A2) Capacidades intelectuales.
		A3) Afectividad y emocionalidad.
		A4) Relaciones e interacciones sociales.
B) Asociados a la edad	2	B1) Estereotipos asociados a las personas mayores.
		B2) Estereotipos asociados a los jóvenes.
C) Culturales	2	C1) Estereotipos asociados a los pueblos originarios.
		C2) Estereotipos asociados a los inmigrantes.
D) Ocupacionales	2	D1) Estereotipos de profesiones con alta apreciación social.
		D2) Estereotipos profesionales con baja apreciación social.

Fuente: Elaboración propia.

La elección de las dimensiones e indicadores de la prueba fue intencional y se fundamentó en la revisión de la literatura correspondiente a la tipología de los estereotipos sociales. De este modo, se establecieron cuatro categorías de estereotipos: 1) sobre género, 2) asociados a la edad, 3) culturales y 4) ocupacionales. Destacamos que su elección se ajustó, por un lado, a nuestros intereses de estudio y, por otro lado, a las propias observaciones derivadas de nuestra trayectoria docente en el ámbito escolar y universitario.

Estas dimensiones sobre los estereotipos se basó en los siguientes autores:

a) En el caso de los estereotipos sobre género, se optó por seguir el planteamiento general de Colás Bravo y Villaciervos (2007), quiénes establecieron las siguientes dimensiones: cuerpo, comportamiento social, competencias y capacidades y, finalmente, emociones.

No obstante, en este estudio utilizamos un cambio conceptual de las dimensiones y, en definitiva, las estructuramos como: 1) cuerpo, 2) capacidades intelectuales, 3) afectividad y emocionalidad y 4) relaciones e interacciones sociales. Al respecto, debemos aclarar que estas no fueron las finales puesto que fueron modificadas a lo largo del estudio.

b) Para los problemas de los indicadores asociados a las personas mayores, seguimos la propuesta de diversos autores que fueron revisados con mayor detalle en el marco teórico (Arias y Morales, 2007; Aristizábal *et al.*, 2009; Guerra López, 2013, entre otros).

c) En relación a los estereotipos culturales, se establecieron dos dimensiones: estereotipos asociados a los pueblos originarios y estereotipos asociados a los inmigrantes. Tal y como demuestra la investigación realizada en el campo de las ciencias sociales (Elousa *et al.*, 1994; Espinoza *et al.*, 2016; García y Zubieta, 2006; Iglesias Casal, 2015; Martínez Rodríguez, 2011; Michaud, 2015; Méndez y Cárdenas, 2012; Ojeda y González, 2012; Pilleux y Merino, 2004; Saiz, 2002; Saiz, Rapimán y Mladinic, 2008; Saiz, Merino y Quilaqueo, 2009; Stefoni, 2001; Tijoux, 2014, entre otros), las ideas se fundamentaron en el contexto latinoamericano y nacional.

d) Con respecto a los estereotipos de orden ocupacional utilizamos algunos aspectos De Venanci (2003).

La prueba (formas A y B) se acompañó de una breve descripción sobre un personaje ficticio con cuatro opciones de respuesta (a, b, c y d). Por ello, se solicitó a los participantes la elección de una opción y la justificación de su respuesta por escrito.

Asimismo se utilizó un cuestionario sociodemográfico. El objetivo de su aplicación fue conocer los antecedentes generales de los participantes (véase en el anexo 3).

2) El segundo instrumento empleado correspondió al grupo de discusión. Para ello, se efectuó un protocolo de preguntas de elaboración previa por medio del cual algunos de los participantes debatieron con respecto al siguiente tema: colectivos vulnerables, sus características y vinculación con la formación universitaria (ver anexo 4).

3) El tercero fue la observación participante, que se implementó a través de notas de campo. Su formato y análisis se expone en el apartado anexos (ver anexo 5).

4) El cuarto instrumento fue la entrevista individual, semiestructurada y en profundidad (Albert Gómez, 2007, Lietchman, 2013) que tuvo por finalidad la profundización del primer objetivo general del estudio. Tal y como se señaló con anterioridad, su elección se centró en su utilidad para comprender y complementar la información obtenida en las justificaciones de respuesta abierta de los participantes.

7.2.4. Consideraciones éticas

Para resguardar los aspectos éticos de esta investigación se estableció un protocolo de acción previa, es decir, en un principio, se tomó contacto con los posibles participantes para informales de los objetivos, participación voluntaria y estricta confidencialidad de los datos. A los jóvenes que accedieron a participar voluntariamente en las distintas instancias

del estudio, se les solicito su permiso por escrito para utilizar los datos obtenidos mediante la estricta confidencialidad de sus nombres (véase en el anexo 6).

7.3. A modo de síntesis

Este capítulo 7 presenta el diseño y desarrollo del estudio de campo, el que se ha definido a partir de los fundamentos teóricos y las decisiones metodológicas cualitativas revisadas en el capítulo 6. De este modo, el estudio de campo se concreta en tres fases: 1) preparatoria (reflexión y diseño), 2) trabajo de campo y 3) fase de análisis de resultado. Estas fases se describen en la Tabla 14. En el capítulo se explica la primera fase del estudio con la descripción de las categorías y subcategorías de análisis. Toda la información se apoya con el uso de Tablas. De esta manera, expone la matriz de información de instrumentos de recolección de datos y se explican cada una de las técnicas e instrumentos utilizados. Así, en primera instancia, se detalla la prueba basada en las versiones del llamado “Problema de Linda” con los autores de referencia utilizados para su elaboración, así como las dimensiones, el número de problemas y los indicadores de cada uno de sus ítems. Además de los grupos de discusión, las entrevistas y la observación participante. Por último, se especifican las consideraciones éticas del estudio. Todos los instrumentos descritos son expuestos en detalle en el apartado anexos.

7.4. Segunda fase: aplicación del estudio de campo

7.4.1. Descripción del contexto y de los participantes

Al tratarse de un estudio de caso único con subunidades de análisis (Yin, 1989), la elección de los participantes fue intencional y, por lo mismo, se ajustó a las peculiaridades de la metodología cualitativa que describimos en los dos apartados del capítulo 6. Nuestro estudio de caso se centra en un grupo de estudiantes universitarios, que forman parte de un curso del programa de formación fundamental, en el área de las Humanidades y las Ciencias Sociales. A continuación, presentamos y caracterizamos en términos sociodemográficos a los participantes del caso.

El estudio de campo se efectuó, en primera instancia, con la participación voluntaria de 35 estudiantes universitarios de una institución de educación superior en la Región del Maule, Chile. Durante el proceso, los estudiantes fueron observados y consultados con respecto a las distintas temáticas que nos interesaban indagar y, en aquellas, que fueron emergiendo a través de la interacción entre pares y el avance del estudio. Destacamos que no todos los estudiantes del primer estudio participaron en las otras instancias, situación que describiremos en el apartado siguiente correspondiente al procedimiento de obtención de datos.

Cabe destacar que los estudiantes pertenecen a diversas titulaciones del área de la Salud y de las Ciencias Sociales entre las que se encuentran: Enfermería (4), Fonoaudiología (2), Kinesiología (3), Odontología (5), Medicina (4) y Nutrición y Dietética (4), Arquitectura (2), Auditoría (1), Derecho (8) e Ingeniería Comercial (2).

Esta fue una de las razones de su elección, a la que se agrega la participación voluntaria, la intencionalidad de la investigación, la accesibilidad de la muestra y el tiempo empleado para el estudio detallado del caso.

Si realizamos un breve análisis de sus características sociodemográficas, podemos decir que sus edades oscilaban entre los 19 y 27 años, siendo la edad promedio de 21 años. Del total de participantes, 27 son mujeres y 8 hombres. Por tanto, el perfil sociodemográfico del estudiantado se caracterizó por una amplia representación de mujeres (77%) frente a los hombres (23%).

Asimismo destacamos que un 94% de los participantes se encontraba cursando el tercer año de carrera (ingreso año académico 2014) y un 6% eran estudiantes de cuarto año (ingreso año académico 2013).

Con respecto a la procedencia geográfica de los estudiantes, podemos señalar que en su gran mayoría pertenecen a la Región del Maule (77,2%) y el resto (8,6%) a la Región de O'Higgins, Región Metropolitana (5,8%), Región de Atacama (2,8%), Región de la Araucanía (2,8%) y la Región de Aysén (2,8%).

Por otra parte, se destaca que un 100% de los participantes estaba soltero y todos tenían la nacionalidad chilena. Del total, 91,4% señalaron que no pertenecían a ninguna etnia y solo un 8,6% dijeron pertenecer a la etnia mapuche.

En cuanto a la formación académica de sus padres, se constata que la mayor parte del estudiantado pertenece a familias cuyos padres no poseen formación universitaria (90%). Por ello, y a partir de esta información, se puede concluir que los jóvenes participantes del estudio forman parte de la primera generación que ingresa a la educación superior.

Esta situación confirma las desigualdades históricas de ingreso a la formación universitaria del país. Concretamente, lo ha sido durante décadas, donde las oportunidades y los procesos de inclusión se han mantenido alejadas de los sectores más pobres de la sociedad chilena. Esto se suma a la fuerte desigualdad de ingresos que existe entre el sector más rico y más pobre de la sociedad. Al respecto, se puede indicar que en los últimos años se ha visto aumentada la brecha de desigualdad (OCDE, 2015).

No obstante, la educación superior transita hacia la implementación de una política de equidad e inclusión que pretende atender las necesidades del estudiantado que se encuentra en condición de vulnerabilidad y que necesita ingresar y permanecer en la universidad. De manera que los estudiantes del estudio de campo se corresponden con la denominada primera generación en la educación superior (Castillo y Cabezas, 2010). Una mención especial en este caso es, precisamente, la influencia de los padres como fuente de apoyo en la construcción de sus proyectos de estudios universitarios (Soto Hernández, 2016). Los que a pesar de las problemáticas socioeconómicas actúan como un importante incentivo de superación social para sus hijos.

Cabe agregar que la Región del Maule, donde se desarrolla este estudio, es una de las más pobres del país. Pasamos a describir brevemente su situación territorial.

La Región del Maule se ubica en la zona centro del país, tiene una superficie de 30.296 km² (4% del territorio nacional). En términos administrativos se encuentra dividida en cuatro provincias: Talca, Cauquenes, Curicó y Linares con un total treinta comunas. La capital regional es la ciudad de Talca. Se considera que su población actual es de 261.221 habitantes⁴⁰.

Según los datos estimados por el Instituto Nacional de Estadística para el año 2016, la población regional alcanza un total de 1.050.322 habitantes. De modo que su población representa un 6 por ciento de la población del país. La distribución por sexo es de 50 por ciento hombres y 50 por ciento, mujeres (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015).

⁴⁰ Según la proyección establecida por el Instituto Nacional de Estadística de la Región del Maule para el año 2015. Información recuperada de: <http://www.inemaule.cl>.

Actualmente, la estructura etaria de la población regional muestra la importancia relativa de la población de 60 años y más, en relación con las otras regiones del país. De hecho, se encuentra sobre la media del país y posee una población adulta mayor que corresponde al 16, 2 por ciento de la población total regional. Asimismo, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) señala que más de 40 mil adultos mayores en edad de jubilar se encuentran actualmente trabajando⁴¹. Por ello, resulta necesario, destacar las precarias condiciones de jubilación que se siguen manteniendo en el país.

La actividad económica predominante es la silvoagropecuaria, sector que representa un 16 por ciento del Producto Interno Bruto Nacional. Precisamente, la actividad silvoagropecuaria es la principal fuente de trabajo regional (30%). De manera que la Región del Maule presenta un alto índice de ruralidad (33,6 %). Destaca la producción vinícola con una utilización del 40 por ciento de la superficie plantada de viñas en la región⁴².

7.4.2. Procedimiento de obtención de datos

Una vez establecidos los contactos previos se efectuó la recogida de los datos. Este proceso se realizó en tres etapas: la primera consistió en la aplicación de la prueba basada en las versiones del llamado “Problema de Linda” a los 35 participantes del estudio. Conjuntamente, se aplicó un cuestionario sociodemográfico que incluyó datos de edad, sexo, estado civil, nacionalidad, carrera, año de ingreso, pertenencia a un grupo étnico, procedencia geográfica y formación académica de sus padres. La segunda etapa se enfocó en la observación participante y en las entrevistas en profundidad. La tercera y última, se centró en los grupos de discusión.

En primer lugar, se aplicó la prueba descrita anteriormente (4 problemas y su justificación) junto con el cuestionario sociodemográfico. Una vez que se leyó el consentimiento informado y los participantes completaron el documento, se procedió a la aplicación del cuestionario sociodemográfico. Luego de ello, se les entregó la prueba basada en las versiones del llamado “Problema de Linda”. Para responder a cada uno de los 4 problemas (Formas A y B) se solicitó a los participantes elegir una de las opciones y justificar la misma de manera individual y por escrito. Se asignó un tiempo aproximado de 25 minutos para contestar el instrumento.

Con posterioridad y una vez que se analizaron los datos obtenidos en la prueba (formas A y B) se realizaron las entrevistas en profundidad y los grupos de discusión para profundizar en aquellos aspectos considerados centrales para el estudio de campo con respecto a las personas y grupos vulnerables. Antes de comenzar su aplicación, se conversó con los estudiantes sobre los objetivos del estudio y se les solicitó completar el formulario de consentimiento informado.

⁴¹ Información extraída de: <http://omayor.cl/es/2016/07/05/mas-de-40-mil-adultos-mayores-en-edad-de-jubilar-estan-trabajando-en-el-maule/>

⁴² Cuenta Pública. Recuperado de: http://www.gob.cl/cuenta-publica/2016/regional/2016_regional_07.pdf

Las entrevistas en profundidad se efectuaron en sesiones individuales con aquellos participantes que eligieron las respuestas mayoritarias de las 4 preguntas de ambas formas de la prueba. Estas fueron grabadas en audio y posteriormente fueron transcritas para su análisis. El encuentro se realizó al término de clases y tuvo lugar en las mismas dependencias de la institución educativa (sala de clases). Estas alcanzaron una duración media aproximada de 30 minutos por entrevista. Por su parte, la observación participante fue llevada a cabo en tres sesiones de clases y se acompañó con notas de campo tomadas por el propio investigador.

Los grupos de discusión se realizaron con la participación voluntaria de 12 estudiantes (8 mujeres y 4 hombres). De esta manera, se efectuaron dos grupos de discusión compuestos por 6 estudiantes. Para tal efecto, se elaboró un protocolo de preguntas para indagar en aspectos que consideramos necesarios para complementar la información sobre colectivos vulnerables y que señalamos con anterioridad. Al igual que las entrevistas en profundidad se efectuó la grabación de audio y su transcripción textual.

7.5. A modo de síntesis

En este apartado se ha descrito la segunda fase del estudio de campo. Se exponen los datos tabulados del cuestionario sociodemográfico y se presentan datos geográficos, demográficos y económicos de la Región del Maule donde fue aplicado el estudio. Asimismo, se explica el procedimiento de obtención de datos y las decisiones que se siguieron para su puesta en práctica.

7.6. Tercera fase: análisis de los resultados

7.6.1. Introducción

En este capítulo, se presentan los resultados y el análisis global de nuestro estudio de caso. Los resultados obtenidos se exponen, según la última fase del proceso de investigación, en los siguientes apartados:

En el primero, se describen los resultados del análisis de contenido tradicional e inductivo de los datos cualitativos obtenidos en la prueba basada en las versiones del llamado “Problema de Linda”. Siguiendo sus pasos metodológicos se reducen y analizan los datos en función de los objetivos de la investigación.

En el segundo apartado, se presenta nuestra propuesta de análisis de datos cualitativos a través de la detección de modelos mentales semánticos. Esta propuesta se desprende de los principales postulados expuestos en la teoría de los modelos mentales semánticos de Philip Johnson-Laird y de algunas de sus aplicaciones experimentales. En general, lo que se persigue es realizar descripciones del discurso dominante mediante el análisis de aquellos modelos mentales que son consistentes con las ideas presentadas en las justificaciones. De este modo se profundiza en el significado social de las creencias previas descubiertas en el discurso del estudiantado.

Por último, en el tercer apartado, se presenta la triangulación de ambas metodologías con el objeto de comprender el significado que los estudiantes atribuyen a los colectivos vulnerables. En ellas se incorporan los modelos mentales semánticos extraídos de los grupos de discusión y de las argumentaciones a partir de las entrevistas en profundidad. De esta manera, se presenta la justificación y el testimonio de algunos de los participantes con el objeto de ampliar y profundizar en las ideas estereotipadas que subyacen al discurso social dominante.

Una vez presentados los resultados se comentan en las conclusiones las relaciones establecidas entre los modelos mentales semánticos y el discurso predominante de los futuros profesionales de la Salud y las Ciencias Sociales, es decir, nos enfocamos a profundizar en el segundo objetivo general de la investigación que intenta examinar las implicaciones didácticas de la detección de modelos mentales semánticos en relación con la formación ciudadana.

7.6.2. Presentación e interpretación de los datos

En primera instancia, se procedió a la transcripción de cada una de las justificaciones escritas por los participantes de la prueba. Se consultó a las personas en aquellos casos en los que habían dudas con la legibilidad de ciertas palabras y, en otros, relacionados con la coherencia y cohesión textual. Luego se organizó la información transcrita en una matriz de análisis de datos. Dicha matriz cuenta, por una parte, con las respuestas y justificaciones de cada pregunta y, por otra parte, incluye los datos generales de los participantes que fueron asignados con S_1 , S_2 ... y, así sucesivamente, a fin de preservar su anonimato. De este modo, se definió el *corpus* de la prueba que quedó constituido por las justificaciones de 35 participantes. Se eliminaron dos pruebas debido a que, los participantes eran estudiantes extranjeros de intercambio, que recién llegaban a cursar sus estudios y, por tanto, se consideró que para efectos de este estudio no estaban familiarizados con ciertos términos y temáticas propias de la realidad local y nacional.

Conjuntamente, se transcribieron los datos del cuestionario sociodemográfico que fueron solicitados al inicio de la prueba a todos los participantes del estudio. De esta manera, se elaboró una matriz sociodemográfica (ver Anexo 9). Un procedimiento similar se realizó para el caso de las notas de campo puesto que las descripciones y los comentarios fueron transcritos en una matriz de análisis especial para tal instrumento de recogida de datos (ver Anexo 8).

En el caso de los grupos de discusión, se transcribieron de forma literal y en su totalidad cada una de las intervenciones de los participantes. Se efectuó la misma operación con las entrevistas en profundidad. Finalmente y, para referirnos a sus narrativas, se establecieron abreviaturas de los fragmentos extraídos de los grupos de discusión (GD). Para las entrevista en profundidad utilizamos la sigla (EP).

7.6.3. Codificación y categorización de los datos

El análisis de datos cualitativos implica una profunda interpretación del significado de creencias, interacciones y prácticas sociales, sin dejar de lado, por supuesto sus alcances y propuestas para la mejora del contexto académico y social. Se trata, por tanto, de un proceso sistemático que atraviesa por distintas etapas y que, además, incide de un modo muy particular en la toma de decisiones y en la trayectoria de la investigación.

Siguiendo lo revisado en apartados anteriores, la primera etapa del proceso de análisis se apoya en la reducción de los datos a códigos para, en segundo término, enfocarse a la generación de categorías y temas. Según expresan Miles, Huberman y Saldaña “los códigos son etiquetas que asignan un significado simbólico a la información descriptiva o inferencial que ha sido compilada durante el desarrollo del estudio” (2014, p. 71). En palabras de Saldaña “los códigos en la investigación cualitativa corresponden con mayor frecuencia a una palabra o frase corta que en términos simbólicos asigna o captura su

esencia más destacada o evoca un importante atributo de una porción de datos visuales o lingüísticos” (2009, p. 3).

Ahora bien, la codificación es aquel proceso que permite el sistemático y cíclico arreglo de análisis de los datos cualitativos. De este modo, el investigador cualitativo separa, agrupa y reagrupa y, además vincula los datos codificados en categorías. Este es de por sí un proceso que implica la codificación profunda en varios ciclos sucesivos (primero, segundo, tercero y, así sucesivamente) para determinar las características y patrones similares que son los que, en definitiva, posibilitan la generación de categorías, temas, conceptos e incluso teorías (Saldaña, 2009).

Según explica Dey (1993), el proceso cualitativo de análisis de contenido se ajusta a factores asociados a los objetivos, a las técnicas de análisis de datos y a la complejidad teórica del investigador. Siguiendo esta idea, es posible aseverar que una fuente de información para la generación de categorías son, precisamente, los datos en sí. En consecuencia, es el investigador quien finalmente decide cómo realiza su interpretación y la manera en que lleva a cabo su agrupamiento en categorías y subcategorías.

En el presente estudio seguimos el siguiente recorrido de análisis de datos:

Para empezar la reducción de la información transcrita de la prueba basada en las versiones del llamado “Problema de Linda”, se procedió, en primera instancia, a la lectura exhaustiva de las justificaciones de los estudiantes para cada una de las preguntas en su formas A y B.

En segunda instancia, se parceló la información a través de frases, a las que se les aplicó la técnica de análisis de contenido convencional de Hsieh y Shannon (2005) y la propuesta de análisis de contenido inductivo de Cho y Lee (2014). De esta manera, se seleccionaron unidades de análisis (frases) y, luego, a partir de ello, se establecieron los códigos abiertos que sintetizaron la información contenida en la totalidad de las justificaciones de los participantes (formas A y B). A partir de la codificación abierta se determinaron los códigos preliminares de cada una de las respuestas justificadas por los estudiantes. Los códigos preliminares fueron contrastados y agrupados en nuevos códigos. A continuación se ajustaron a las respuestas mayoritarias con la finalidad de codificar la información más relevante para los propósitos del estudio. Se llegó así a la obtención de un listado final de códigos que tuvieron en cuenta las preguntas de investigación, los objetivos y las categorías apriorísticas.

Una vez que se definió el listado de códigos, nos enfocamos a la obtención de categorías y temas. Las que se obtuvieron a través de la agrupación y contraste de códigos. En esta etapa, se solicitó la ayuda de dos académicos del área de las humanidades para confrontar el sistema de categorías y subcategorías que emergieron del análisis. Posteriormente, se analizaron las categorías para obtener los temas centrales y verificar su coincidencia con las preguntas de investigación y las categorías apriorísticas.

Tabla 17. Listado de códigos.

Códigos definitivos	Identificador	Categorías
Uso de redes sociales	RS	Redes sociales y género
Características de la mujer y el hombre	CMH	Mujeres y hombres
Comportamiento social de hombres y mujeres	CS	Comportamiento de género
Trabajo y presentación personal	TYP	Comportamiento social
Mujer y gasto en vestuario	MG	Género y consumo de vestuario
Mujer e independencia económica	MIE	Comportamiento de género
Trabajo y éxito	TE	Comportamiento social
Mujer y apariencia personal	MAP	Comportamiento de género

En las siguientes Tablas se presentan las categorías y subcategorías obtenidas en todas las de la justificaciones de la prueba en su forma A:

Tabla 18. Categorías y subcategorías de la prueba (Forma A).
Pregunta N° 1

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Género y consumo de vestuario.	1.1. Mujeres y gasto en vestuario. 1.2. Hombre y gasto en vestuario. 1.3. Mujer, trabajo e imagen personal. 1.4. Hombre, trabajo e imagen personal.
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
2. Atributos y estereotipos de género.	2.1. Atributos de mujer. 2.2. Atributos de hombre. 2.3. Estereotipos femeninos. 2.4. Estereotipos masculinos.
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
3. Redes sociales y género.	3.1. Mujer y redes sociales. 3.2. Hombre y redes sociales. 3.3. Uso de redes sociales sin distinción de género.

Tabla 19. Categorías y subcategorías de la prueba (Forma A).
Pregunta N° 2

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Mujer y jubilación.	1.1. Tiempo libre. 1.2. Actividades de gusto personal.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
2. Vida rural y calidad de vida.	2.1. Buena salud y vida en el campo. 2.2. Vida rural (convivencia, relaciones sociales y valores específicos).

Tabla 20. Categorías y subcategorías de la prueba (Forma A).
Pregunta N° 3

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Prejuicio y discriminación étnica del pueblo mapuche.	1.1. Desigualdad de oportunidades socioeconómicas. 1.2. Exclusión política y ciudadana. 1.3. Estigmatización cultural e ideológica.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
2. Etnia mapuche y activismo político.	2.1. Búsqueda de una sociedad más justa.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
3. Confianza en el esfuerzo personal.	3.1. Emprendedor. 3.2. Trabajador independiente. 3.3. Empresario.

Tabla 21 . Categorías y subcategorías de la prueba (Forma A).
Pregunta N° 4

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Estereotipo de doctora/médico	1.1. Atributos profesionales. 1.2. Atributos personales.

A continuación se presentan las Tablas de categorías y subcategorías que surgieron de la codificación de todas las justificaciones de la prueba en su forma B:

Tabla 22. Categorías y subcategorías de la prueba (Forma B).
Pregunta N° 1

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Atributos y estereotipos de género.	1.1. Atributos de mujer. 1.2. Atributos de hombre. 1.3. Estereotipos femeninos. 1.4. Estereotipos masculinos.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
2. Estudios y tiempo libre.	2.1. Estudios universitarios. 2.2. Actividad deportiva.

Tabla 23. Categorías y subcategorías de la prueba (Forma B).
Pregunta N° 2

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Estereotipo de joven y adulto.	1.1. Gustos musicales. 1.2. Vestimenta. 1.3. Actividades laborales.

Tabla 24. Categorías y subcategorías de la prueba (Forma B).
Pregunta N° 3

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Estudios de postgrado y estatus socioeconómico.	1.1. Estudios de doctorado. 1.2. Ambiciones personales. 1.3. Visión de futuro.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
2. Trabajo y remuneración.	2.1. Gasto en asuntos personales.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
3. Mujer soltera	3.1. Tiempo libre.

Tabla 25. Categorías y subcategorías de la prueba (Forma B).
Pregunta N° 4

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Estereotipos ocupacionales.	1. Estereotipos de pintor. 2. Estereotipos de contador. 3. Estereotipos de instructor de aerobio.

Como puede apreciarse, en esta primera etapa de categorización se extrajeron 16 categorías preliminares y 41 subcategorías. Nuevamente se procedió a agrupar las categorías para responder a las preguntas de la prueba y a los objetivos de investigación e incluir dentro de una categoría a todas aquellas subcategorías que son coincidentes con la categoría contenida en el tema.

Tabla 26. Categorías preliminares.

1) Género y consumo de vestuario
2) Atributos y estereotipos de género
3) Redes sociales y género
4) Mujer y jubilación
5) Vida rural y calidad de vida
6) Prejuicio y discriminación étnica del pueblo mapuche
7) Etnia mapuche y activismo político
8) Confianza en el esfuerzo personal
9) Estereotipo de doctora/médico
10) Atributos y estereotipos de género
11) Estudios y tiempo libre
12) Estereotipo de mujer joven y adulta
13) Estudios de postgrado y estatus socioeconómico
14) Trabajo y remuneración
15) Mujer soltera

Del análisis de las categorías preliminares se concluyó con la extracción de cuatro categorías emergentes que conforman el discurso de los futuros profesionales del área de la Salud y de las Ciencias Sociales:

Tabla 27. Categorías finales.

1) Estereotipos sobre género
2) Estereotipos asociados a la edad
3) Estereotipos étnicos
4) Estereotipos ocupacionales

Estas categorías emergentes coinciden, respectivamente, con las apriorísticas que se formularon al inicio del estudio. De esta manera, se constituyen en las categorías finales para el análisis de los resultados y la discusión final.

7.6.4. Resultados de la detección de modelos mentales semánticos

Luego de realizar el análisis de contenido inductivo, ya descrito a lo largo de este apartado, nos aproximamos a la búsqueda de los modelos mentales semánticos implicados en las respuestas y justificaciones de los participantes. La metodología empleada se fundamenta en los principios teóricos y en algunos de los estudios empíricos de Johnson-Laird (1983, 2006, 2010; Orenes y Johnson-Laird, 2012; Khemlani, Barbey y Johnson-Laird, 2014). Para este estudio en particular se estimó conveniente detectar los modelos que indican las posibilidades de ocurrencia en cada una de las respuestas y justificaciones de la prueba. Siguiendo con la metodología, se presentarán cada una de las posibilidades en Tablas que permitan realizar el análisis con mayor claridad y facilidad.

Para detectar los modelos semánticos en las justificaciones del estudiantado con respecto a distintos grupos vulnerables a través del análisis de estereotipos, nos adentramos a la búsqueda de las combinaciones de posibilidades correspondientes a cada ejercicio de la prueba en sus formas A y B.

Se trabajó en ello a través del siguiente procedimiento que pasamos a describir a continuación:

En primer lugar se consideraron las combinaciones de posibilidades y, a partir de ellas, se trató de identificar aquella de mayor predominio dentro de las respuestas del estudiantado. Se tomó esa decisión por una sencilla razón: responder a los objetivos del estudio para no desviarnos de los temas de análisis.

Se establecieron cuatro combinaciones de posibilidades a partir de las respuestas de la prueba (formas A y B):

Tabla 28. Combinaciones de posibilidades.

A	B
A	$\neg B$
$\neg A$	B
$\neg A$	$\neg B$

Aclaremos que “ \neg ” es un símbolo que corresponde a la negación.

A partir de estas cuatro combinaciones de posibilidades, se procedió a efectuar la detección de los modelos mentales semánticos predominantes en cada una de las respuestas de ambas formas de la prueba.

En la pregunta N° 1 de la forma A, se detectaron las siguientes combinaciones de posibilidades para la respuesta mayoritaria de los participantes:

Tabla 29. Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 1 (Forma A).

Gasto en vestuario	Mujer
Gasto en vestuario	\neg Mujer
\neg Gasto en vestuario	Mujer
\neg Gasto en vestuario	\neg Mujer

Tomando en consideración el procedimiento anteriormente realizado, las cuatro combinaciones de posibilidades indican lo siguiente:

- a) La primera muestra un escenario en la que una persona que gasta mucho dinero en vestimenta es mujer.
- b) La segunda posibilidad alude a una situación en la que el gasto en vestuario no se corresponde con una mujer.
- c) La tercera expresa que no existe relación entre el gasto de vestuario y la condición femenina.
- d) La última muestra la inexistencia de relación entre el gasto de vestuario y la condicionante mujer.

En esta primera pregunta se evidencia que la respuesta mayoritaria “N es mujer y trabaja en un banco” (74%), se encuentra en correspondencia con el primero de los modelos de posibilidades, a saber: “es mujer y gasta mucho dinero en vestimenta”. Curiosamente, la mayoría de las participantes son mujeres que concluyen y justifican en sus respuestas las ideas estereotipadas del mayor gasto de vestuario y disfrute de ir de compras en las mujeres. De este modo, el modelo mental detectado se relaciona directamente con el estereotipo de género. Esto queda en evidencia en el simple hecho de que, por ejemplo, las participantes tenían la posibilidad de elegir entre otros tres modelos que ciertamente no representan el estereotipo de género. Asimismo, se demuestra que la mayor parte de los participantes cae en la falacia de la conjunción. En otras palabras, tal y como se presentó en el marco teórico, la probabilidad de ocurrencia de una situación compuesta que incluye la conjunción “y” (N es mujer y trabaja en un banco) es más elevada que una situación simple (N trabaja en un banco).

En la pregunta N° 2, es posible apreciar las siguientes combinaciones de posibilidades:

Tabla 30. Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 2 (Forma A).

Jubilada	Vive en el campo
Jubilada	\neg Vive en el campo
\neg Jubilada	Vive en el campo
\neg Jubilada	\neg Vive en el campo

En relación a los resultados de la pregunta N° 2, podemos indicar que la mayor parte de los participantes se inclinó por la respuesta “Ana está jubilada y vive en el campo” (84%). De este modo y como se aprecia en la Tabla anterior, la primera posibilidad es la que actúa como referente en las justificaciones del estudiantado, es decir: “jubilada y vive en el campo”. Así, se demuestra que la mayoría de los participantes comete la falacia de la conjunción al elegir el suceso compuesto por sobre el suceso simple. Además se comprueba que los participantes poseen el modelo mental del estereotipo asociado a la edad.

En la pregunta N° 3, se obtuvieron los siguientes modelos mentales semánticos:

Tabla 31. Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 3 (Forma A).

Mapuche	Activista político
Mapuche	\neg Activista político
\neg Mapuche	Activista político
\neg Mapuche	\neg Activista político

En la Tabla N° 3 se observa que el primer modelo es el mayoritario para la respuesta “Lorenzo es activista político y tiene una empresa” (60%). En la presente respuesta existe una clara relación con la descripción del personaje en el enunciado de la prueba, pues se especifica su pertenencia a la etnia mapuche. Por tal razón, es posible comprobar en las justificaciones que el modelo mental predominante es “mapuche y activista político”. En conclusión, los participantes, en general, incurren en la falacia de la conjunción y en el estereotipo étnico.

Por último, en la pregunta N° 4 se plantean las siguientes combinaciones de posibilidades:

Tabla 32. Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 4 (Forma A).

Inteligente	Médico
Inteligente	\neg Médico
\neg Inteligente	Médico
\neg Inteligente	\neg Médico

En este caso, podemos indicar que el modelo mental detectado se encuentra en concordancia con la descripción del personaje: “inteligente y médico”. De hecho, más del 90% eligió como primera opción que el personaje descrito era una doctora/médica. En las justificaciones se aprecia la idea estereotipada ocupacional del médico. Como se observa, la falacia de la conjunción se encuentra sin posibilidad de elección. La razón es sencilla: la descripción del personaje en el enunciado no se ajusta a las alternativas expuestas por Monsaryi *et al.* (2009). De esta manera, en este problema no se busca la verificación de la falacia de la conjunción, sino que, al contrario, se trata de disminuir su efecto en los participantes. Situación que, por lo demás, es plenamente corroborada en este estudio.

A continuación, se presentan cada uno de los modelos mentales semánticos extraídos de las respuestas y justificaciones de los participantes de la prueba en su forma B.

En la pregunta N° 1 de la forma B, se detectaron las siguientes combinaciones de posibilidades para la respuesta mayoritaria del estudiantado:

Tabla 33. Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 1 (Forma B).

Segura de sí misma	Mujer
Segura de sí misma	\neg Mujer
\neg Segura de sí misma	Mujer
\neg Segura de sí misma	\neg Mujer

La respuesta con mayor elección corresponde a la alternativa “D es mujer” (47%). El modelo mental semántico que se asocia a esta es: “es mujer y segura de sí misma”. Cabe agregar que, en este caso, la respuesta sobrepasó solo en tres respuestas a la alternativa que contenía la falacia de la conjunción. Por lo mismo, aclaramos que se comprobó que en tales respuestas, los participantes señalaron que su elección se relacionaba con la primera parte del enunciado, es decir: “D tiene 32 años, es una persona segura de sí misma y, además competitiva” y, por tal razón, se inclinaron a elegir la respuesta “D es mujer”. Por ello, se advierte la existencia de problema con la aplicación de sustantivos de género y, en cierto sentido, con la comprensión lectora de los enunciados. De todos modos, hay que acabar subrayando que no está tan claro que en la mayor parte de los estudiantes deje de incurrir en el estereotipo de género y en la falacia de la conjunción. Porque, en efecto, hay dudas con respecto a la justificación anterior que especifican los tres participantes antes mencionados.

Con respecto a la pregunta N° 2, se observan las siguientes cuatro combinaciones de posibilidades:

Tabla 34. Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 2 (Forma B).

<i>Piercing</i>	Joven
<i>Piercing</i>	\neg Joven
\neg <i>Piercing</i>	Joven
\neg <i>Piercing</i>	\neg Joven

Se detectó que la respuesta con mayor aceptación fue: “Elsa tiene 20 años y trabaja en una tienda comercial” (74%). Luego de realizar su análisis se obtuvieron los cuatro anteriores modelos mentales semánticos que podrían estar relacionados con la respuesta. De esta manera, la frase “*piercing* y joven” se constituye en el modelo mental extraído de las justificaciones de los participantes. En otras palabras, este argumento dice que si lleva un *piercing* entonces es una joven. Precisamente, en el *corpus* se usa este tipo de argumento cuando se justifica la elección de la respuesta. Se comprueba entonces la existencia de creencias estereotipadas que se asocian a la edad. Además de la presencia de la falacia de la conjunción.

En el caso de la pregunta N° 3, es necesario aclarar que no fue posible obtener una respuesta mayoritaria puesto que hubieron dos preguntas que alcanzaron la misma cantidad de respuestas. Por esta razón se consideraron las dos respuestas para la detección de las combinaciones de posibilidades.

Los modelos mentales semánticos encontrados en el *corpus* de las respuestas y las justificaciones de la pregunta N° 3 son los siguientes:

Tabla 35. Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 3a (Forma B).

Aspiraciones económicas	Doctorado
Aspiraciones económicas	\neg Doctorado
\neg Aspiraciones económicas	Doctorado
\neg Aspiraciones económicas	\neg Doctorado

Para la respuesta “Silvia estudia un doctorado” (32%), el modelo mental que predomina en las justificaciones es: “aspiraciones económicas y doctorado”. Podemos señalar entonces que el modelo mental indica que: “*si* tiene aspiraciones económicas *entonces* estudia un doctorado”. De esta manera, los participantes que eligieron esta alternativa creen que es más factible la ocurrencia de un suceso simple por sobre un suceso compuesto. Así, se advierte que no cometen la falacia de la conjunción. Sin embargo, tal y como explicaremos más adelante se descubre la existencia de ciertas creencias asociadas con los estudios de postgrados y con la actual realidad educativa chilena.

En la siguiente Tabla se exponen las combinaciones de posibilidades de la otra respuesta mayoritaria:

Tabla 36. Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 3b (Forma B).

Soltera	Tiempo libre
Soltera	\neg Tiempo libre
\neg Soltera	Tiempo libre
\neg Soltera	\neg Tiempo libre

Se observa que el modelo mental asociado a la respuesta “Silvia es camarera en un hotel y está soltera” es el primero del listado, es decir: “está soltera y tiene tiempo libre” (32%). De este modo, se constata que los participantes cometen la falacia de la conjunción. Es interesante notar cómo, en las justificaciones, no se hace ninguna alusión a la condición de inmigrante del personaje ficticio descrito en el enunciado del problema. Por lo que es difícil concluir que se trate de un estereotipo cultural. Aunque ello será visto en el próximo apartado de esta investigación.

Finalmente, y para facilitar la interpretación de la última pregunta al igual que en las Tablas anteriores se consideró la respuesta con mayor elección y, a partir de ella, se determinaron las siguientes combinaciones de posibilidades:

Tabla 37. Combinaciones de posibilidades para la pregunta N° 4 (Forma B).

Pintor	Creatividad
Pintor	\neg Creatividad
\neg Pintor	Creatividad
\neg Pintor	\neg Creatividad

La respuesta “Brian es un pintor” obtuvo la preferencia mayoritaria de los participantes (100%). Ello se advierte en la detección del modelo mental correspondiente a “pintor y creatividad”. Este modelo deja patente la vinculación con el estereotipo ocupacional. Sin embargo, no vamos a detenernos en este aspecto porque trataremos el asunto en el apartado que sigue. Si debemos aclarar que, tal y como se expuso en la pregunta 4 de la forma A, la posibilidad de incurrir en la falacia de la conjunción es muy baja. Más aún en este caso en que la totalidad de los participantes optaron por la respuesta concebida para desviar este tipo de falacia (Monsaryi *et al.*, 2009).

7.6.5. Exposición y análisis de los resultados

A continuación, se exponen los resultados generales del estudio obtenidos en las respuestas y justificaciones de los participantes en función de las categorías y los modelos mentales semánticos.

Destacamos que una vez que se aplicaron ambos enfoques teórico-metodológicos (análisis de contenido inductivo y detección de modelos), se procedió a la triangulación de los resultados con el objeto de responder a los propósitos de la investigación. De la aplicación de la prueba, se extrajeron cuatro categorías y nueve modelos mentales semánticos, que conforman el discurso social dominante de los jóvenes. De esta manera, la presentación de resultados se realizará a través de los temas surgidos durante el proceso de análisis descriptivo de datos:

Tabla 38. Temas finales.

1) Estereotipos sobre género
2) Estereotipos asociados a la edad
3) Estereotipos étnicos
4) Estereotipos ocupacionales

Estas cuatro categorías serán analizadas a partir de los modelos mentales semánticos detectados en la prueba y que fueron descritos con anterioridad:

Tabla 39. Modelos mentales semánticos detectados en la prueba de las versiones del “Problema de Linda”.

1. Mujer y gasto en vestuario / Mujer y segura de sí misma
2. jubilada y vive en el campo / <i>Piercing</i> y joven
3. Mapuche y activista político / Aspiraciones económicas y doctorado / Soltera y tiempo libre
4. Inteligente y doctora / Pintor y creatividad

Cabe destacar que las categorías fueron complementadas con la información obtenida en las entrevistas en profundidad y con los grupos de discusión. De este modo, tras la definición de categorías, modelos mentales semánticos y dimensiones se estableció un modelo de Tabla para posibilitar su análisis y comunicar de mejor manera los resultados.

Construida la Tabla, se procedió al análisis pormenorizado que describimos en lo que sigue.

1) Análisis de la relación entre estereotipos sobre género y sus modelos mentales semánticos

Los resultados respecto a las creencias estereotipadas y su relación con los modelos mentales detectados que caracterizan a la mujer, se exponen en la Tabla:

Tabla 40. Categorías, dimensiones y modelos mentales semánticos de la pregunta N° 1 en ambas versiones de la prueba.

Estereotipos sobre género	Modelos mentales semánticos detectados
Comportamiento social	Mujer y gasto en vestuario
Competencias y capacidades	Mujer y segura de sí misma

Con el fin de obtener el análisis global de los estereotipos sobre género y los modelos mentales semánticos detectados en la primera pregunta de las formas A y B de la prueba, se seleccionaron dos dimensiones que se consideraron idóneas para el contenido de los estereotipos. Se trata de las dimensiones: 1) comportamiento social y 2) competencias y capacidades.

Los resultados muestran que el estudiantado entiende el comportamiento social de la mujer como un actuar vinculado con la independencia y la búsqueda del éxito en su vida laboral y personal. En los discursos de los jóvenes subyace la idea de mujer entendida como consumidora de vestuario. Esta creencia de aceptación común podría ser explicada a partir del modelo mental semántico detectado y que ha sido construido por los participantes en sus interacciones sociales. De este modo, el modelo mental predominante, a saber: “es mujer y gasta en vestuario” ($p \rightarrow q$), el cual se explica como un condicional, es decir: “si es mujer entonces gasta en vestuario”. Por tanto, el modelo mental semántico devela el estereotipo sobre género que ha sido asumido por la mayor parte del estudiantado.

Así pues, podemos adentrarnos en sus discursos, los cuales indican, en primer lugar, que una mujer adulta joven encaja en los parámetros sociales de independencia económica y, de hecho, se le asimila con el trabajo y la soltería. En segundo lugar, debemos agregar que en el discurso de los participantes se aprecian argumentos que, en algunos casos, pretenden alejarse del estereotipo sobre género, sin embargo, es posible identificar ciertas contradicciones discursivas que acaban demostrando la interiorización de creencias estereotipadas de género. Veamos a modo de ejemplo, algunas de las argumentaciones que apoyan lo expresado:

Escojo la opción N es mujer y trabaja en un banco [...], en este caso generalmente se le atribuye a la mujer características como las compras, la vestimenta, el uso de redes sociales. El hecho de que gane dinero y lo gaste en vestimenta revela aspectos femeninos que son definidos como tal por un prototipo impuesto por la sociedad, deduciendo de esta manera que N es mujer y que al ir de compras y gastarlo en vestimenta es exitosa y podría trabajar en un banco (S_{5A}).

Dado que la sociedad atribuye que las mujeres son más consumistas que los hombres y, que, por ende, les gusta ir de compras sobre todo si es vestimenta. Dentro del “estereotipo” de ser mujer está el ser pretenciosa y bella por lo que la persona descrita en la situación realiza esa actividad que contribuye a la formación de esas características femeninas (pretenciosa y bella) (S_{1A}).

La sociedad a definido o asocia a la mujer con la adicción a las compras, por lo que asocio el que vaya de compras y gaste mucho a eso y además compra vestimenta para su trabajo (trajes, blusas, zapatos) (S_{13A}).

Escogí esta respuesta porque por regla general a las mujeres les gusta más ir de compras que a los hombres, además el gasto que se realiza en dichas compras deber ser por su buena situación económica, lo que podría deberse a que trabaja en un banco (S_{17A}).

En el discurso se aprecia igualmente que tales creencias estereotipadas son percibidas como productos de la socialización de género. Por tanto, se observa una situación que se traduce en una interiorización camuflada de los estereotipos y que se menciona abiertamente

mediante el uso de conceptos como “estereotipo” y “prototipo”. Ante esta disyuntiva, los participantes seleccionan la respuesta que incluye el estereotipo de género y, por ende, la falacia de la conjunción. Podemos, asimismo, comprobar con relativa facilidad que la creencia estereotipada se aleja de la opción de que el personaje “N” sea un hombre, por ejemplo, debido a este tipo de discurso que se ilustra en el siguiente fragmento:

Es una mujer que trabaja en un banco, porque si bien los hombres también compran ropa y gastan mucho dinero en ello, usualmente no les gusta ir de compras [...] (S_{10A}).

Siguiendo con esta exposición, a lo anterior se suma otro aspecto que nos parece necesario delinear. Cuando se les solicita que expliquen su justificación, los jóvenes entrevistados expresan su creencia de que una mujer adulta joven (25 años) y que trabaja en un banco es una persona exitosa, consumista e independiente, la que por lo demás debe ir al trabajo con un vestuario acorde con su actividad. Veamos algunos ejemplos:

Si gasta mucho dinero en ropa y a la edad de 25 años debe tener un trabajo, pues ya no depende de sus padres y necesita el dinero para hacer lo que quiere (E₂).

Lo que me llamó la atención fue que gasta mucho dinero en vestimenta, al ser una mujer que trabaja en un banco tiene que ir a su lugar de trabajo bien vestida y quizás en eso utiliza su dinero y por ser joven también y, al parecer, recién egresada y con poder adquisitivo, creo que en estos casos se tiende a mal utilizar el dinero y no se ahorra (E₄).

Es relevante aludir aquí a las implicaciones que se explicitan en el discurso, en lo que tiene relación con las condicionantes socioeconómicas y su condición de estudiantes. De esta manera, quienes cursan la educación superior en Chile presentan importantes problemáticas socioeconómicas que se traducen, por un lado, en el alto costo de sus aranceles y, por otro lado, en el amplio nivel de endeudamiento que afectan a su futuro y a su entorno familiar. Esta preocupación es continuamente formulada por los estudiantes sobre todo en las entrevistas y los grupos de discusión. En el estudio se observan, respuestas que denuncian dichas problemáticas y, que, de cierta manera, les lleva a sentirse parte de un colectivo vulnerable dentro de la sociedad. Incluso en el caso de algunos estudiantes, reconocen lo difícil que es costear sus estudios de pregrado y piensan que los apoyos gubernamentales son insuficientes para enfrentar las fuertes desigualdades sociales. Un ejemplo de este discurso lo ilustra el siguiente fragmento:

Creo que soy parte de un colectivo vulnerable, el de los “estudiantes” que no recibimos ayuda del Estado para financiar nuestra educación universitaria. Por ello, he estado excluida sin opción a becas y gratuidad, a pesar de que mi familia es de bajos recursos como la mayoría de las familias en Chile [...] Me siento vulnerable y maltratada junto al resto de mis compañeros que pasan por la misma situación en la Universidad (GDS₈).

Asimismo, nos interesa constatar la presencia de la falacia de la conjunción, pues se relaciona con el heurístico de representatividad que hemos tratado en la revisión teórica de esta investigación. En este caso se confirmó que la mayor parte de los participantes se

inclinaron por la respuesta que contenía la falacia de la conjunción y, por tanto, se verifica la interiorización del estereotipo de género.

Ahora bien, con respecto al modelo mental semántico que se detectó en la pregunta N° 1 de la forma B, es decir: “mujer y segura de sí misma” ($p \rightarrow q$) o en términos condicionales “*si es mujer entonces es segura de sí misma*”, se determinó que se podía enmarcar dentro del dominio del estereotipo de género referido al comportamiento social. En este caso, la mayor parte de los participantes precisan que la mujer actual es independiente, segura y con metas concretas. Tal y como se expresa, a modo de ejemplo, en las siguientes justificaciones:

Para mí es más probable que D sea mujer porque se empoderó de su vida y es capaz de organizarse y así realizar diferentes tipos de actividades para mantenerse en un buen estado físico y mental. A medida que pasa [sic] también se vuelve más exigente y competitiva, tal como exige la sociedad (S_{13B}).

Es una mujer porque puede dividir su tiempo en varias actividades pero sin perder su objetivo, tiene metas y es “segura” de ella misma (S_{14B}).

[...] Además, las mujeres tenemos una gran capacidad de competir, de salir adelante y no dejarse caer por cosas mínimas. Somos muy fuertes mentalmente y está comprobado que tenemos mayor resistencia al dolor físico que los hombres (E₄).

Incluso se plantea la idea de que las mujeres poseen una mayor fuerza mental y resistencia al dolor. Es interesante constatar que sugieran este tipo de atributos y respuestas psicofísicas para distinguir a hombres y a mujeres. Si se recurre al discurso científico se puede afirmar que aún son temas que no han sido dilucidados en su totalidad y, por lo mismo, es importante trabajar tales creencias dentro de las propias especialidades del área de la Salud.

Por otro lado, es interesante exponer que, en algunos casos, los participantes cometen el denominado sexismo léxico al entender y utilizar una palabra simple o frase para seleccionar su respuesta sobre el personaje ficticio y determinar que se trata de un hombre o una mujer. Revisemos algunas de las justificaciones de elección de respuestas que se basan en este sesgo lingüístico:

D es mujer, ya que al momento de describirla como “segura de sí misma”, el verbo se encuentra en femenino. Además menciona que quiere terminar una carrera profesional, este objetivo [al tenerlo] marca o denota que ella como mujer busca una independencia económica (S_{11B}).

Según mi parecer es una mujer, ya que todas las palabras terminan en a que es un artículo femenino, en el párrafo dice “es una persona segura” y eso me demuestra inmediatamente que hablamos en ella misma ante la adversidad (S_{12B}).

Es una mujer porque puede dividir su tiempo en varias actividades pero sin perder su objetivo, tiene metas y es “segura” de ella misma (S_{14B}).

La justificación basada en “segura de sí misma” da cuenta de que estamos ante un problema de comprensión lingüística lo que intensifica su influencia en la elección de la respuesta. Recordemos que el enunciado del problema indica que “D tiene 32 años, es una persona segura de sí misma y, además competitiva”. No obstante, no se establece si se trata de un hombre o una mujer y, por tanto, se espera que los participantes seleccionen una de las respuestas en las que se especifican algunas de las posibles actividades que realiza a diario, así como el sexo del personaje. Creemos que debido a esta razón, la respuesta que pensábamos que sería más elegida entre los participantes y que, además, contenía la falacia de la conjunción fue finalmente superada por la respuesta de contenido simple.

Por otra parte, las ideas formuladas en los discursos anteriores permiten relacionar la representación de la mujer con las proyecciones de futuro de las propias participantes. Esta situación es latente en sus planteamientos y se manifiesta en el deseo de mejorar sus actuales condiciones de carácter socioeconómico. Por consiguiente, las estudiantes se ven como profesionales jóvenes e independientes, que ejercen un trabajo remunerado con sueldos más elevados y con mejores condiciones laborales que el realizado por sus padres y familiares. Cabe destacar, además, que como señalamos con anterioridad la mayor parte del estudiantado constituye la primera generación de sus respectivas familias que ingresa a la educación superior.

En cuanto a la falacia de la conjunción y, de acuerdo al contenido de las respuestas, se esperaba que los participantes eligieran la que contenía el suceso compuesto, es decir, la falacia que fue solamente elegida por un 20% de los participantes. No obstante, debido a la situación descrita con el caso del sexismo léxico, la respuesta con contenido único y referida a la mujer fue la que finalmente obtuvo una mayoría parcial (47%).

2) Análisis de la relación entre estereotipos asociados a la edad y sus modelos mentales semánticos

En el análisis de los resultados de la pregunta N° 2, correspondiente al estereotipo asociado a la edad, se encontraron las siguientes dimensiones que se vinculan con los modelos mentales semánticos:

Tabla 41. Categorías, dimensiones y modelos mentales semánticos de la pregunta N° 2 en ambas versiones de la prueba.

Estereotipos asociados a la edad	Modelos mentales semánticos detectados
Comportamiento social	Jubilada y vive en el campo
Comportamiento social	<i>Piercing</i> y joven

En la Tabla anterior se observa que los modelos mentales semánticos detectados en las formas A y B de la prueba se relacionan en ambos casos con la dimensión del comportamiento social del estereotipo asociado a la edad. Así pues, se puede concluir que

los modelos mentales semánticos detectados se apoyan en la visión del comportamiento social que poseen los estudiantes con respecto a los jóvenes, los adultos y las personas mayores.

En términos generales, los estudiantes que contestan la forma A se inclinan por la respuesta “Ana está jubilada y vive en el campo” (84%). Así, podemos sostener que los estudiantes construyen sus modelos mentales semánticos a través del comportamiento socialmente aceptado de lo que se entiende y se espera que una mujer mayor pueda realizar en su vida cotidiana.

Ahora bien, cuando se analizan las respuestas argumentadas por los estudiantes y se contrastan con aquellas creencias explícitas e implícitas surgidas de las discusiones y de las entrevistas en profundidad se observa una consistente predisposición a considerar que las mujeres jóvenes, adultas y mayores tienen un papel asignado que les es muy difícil de cambiar dentro de la sociedad.

Esto explica, en parte, que el modelo mental semántico construido a partir de la respuesta mayoritaria obedece a un cierto prototipo que, en definitiva, se identifica con la mujer jubilada. A modo de ejemplo, se presentan los siguientes extractos:

Lo más probable es que Ana esté jubilada y viva en el campo, lo que hace que su salud sea buena (alejada de problemas de ciudad). El hecho de estar jubilada le da tiempo para poder dedicar su día a las actividades que realmente le gustan. Personalmente creo que una contadora o estudiante de liceo no disfrutaría dichas actividades (S₃).

Ya que las actividades que realiza Ana o más bien sus preferencias se inclinan más por haceres rurales, al estar en el campo ella puede gozar de buena salud. Es religiosa por lo que la espiritualidad debe ser algo muy importante para ella y el entorno en el que vive (campo) contribuye de gran manera a que pueda desarrollar sus preferencias (E₉).

En el discurso de los jóvenes emerge la idea de que la mujer jubilada, por un lado, realiza actividades que son apropiadas para su edad y de las cuales disfruta y, por otro lado, que goza de muy buena salud porque vive en el campo. Al igual que algunas de las justificaciones de la pregunta anterior, los mismos participantes dan cuenta de sus creencias estereotipadas:

Si Ana vendiera los suéteres habría optado por la opción A [Ana está cesante], pero limitada por mis sesgos sociales y todos los cuentos que he leído en donde la abuela teje y cuida del jardín, conversa con sus vecinos y tiende a ser religiosa opto porque Ana es jubilada (S₁).

Llama la atención que también se repite el hecho de elegir y justificar las respuestas por medio de experiencias personales. Algunos fragmentos asociados a esta afirmación son los siguientes:

Por lo general, Ana es nombre de abuela, de hecho mi abuela se llama Ana y yo me llamo así por ella. Las abuelas van harto a misa, la mía igual, al tener tiempo libre lo utilizan para tejer,

jardinear y hablar con vecinos. Creo que la “B” es la respuesta correcta, porque al leer lo primero que pensé fue en mi abuela que es jubilada y vive en el campo (S_{14A}).

De acuerdo a las características y basándome en las experiencias que tengo por el lugar donde provengo, si asimilo que Ana es una de las típicas vecinas que ya no trabajan y asisten a la iglesia y que son las que llevan los rumores y de cierta forma hacen cumplir el refrán “pueblo chico infierno grande” (E₁₉).

En relación a las respuestas y justificaciones de la forma B, podemos distinguir que el modelo mental semántico predominante se fundamenta en la relación existente entre el uso de *piercing* y la supuesta juventud del personaje ficticio. La respuesta “Elsa tiene 20 años y trabaja en una tienda comercial” (74%) es la mayoritaria y de la cual se desprenden en las justificaciones la siguiente deducción condicional “si es joven entonces lleva *piercing*”.

Constatamos entonces que los participantes, en general, se centran en justificar su elección en algunos detalles como el gusto musical y la forma de vestir, sin embargo, el principal argumento esgrimido es el uso de *piercing*. A continuación mostramos algunos ejemplos de los discursos producidos por los estudiantes acerca de este asunto:

Es socialmente aceptado el uso de piercing en personas principalmente jóvenes. El estilo urbano y moderno que generalmente se asocia a la juventud; esto sumado al código vestir que aleja de las personas más mayores la ropa ajustada (E_{9B}).

En la sociedad actual está mal visto que una mujer de 40 años use ropa ajustada y guste del hip-hop, y sobre todo use piercing, si es así muchas personas se burlarían de ella, por lo cual, se deduce que Elsa es joven (S_{1B}).

Lo tomo estereotipando a la mujer occidental más liberal, que de cierta forma (generalizando) es a la que le gusta experimentar cosas nuevas sin miedo a reclusiones y clasificaciones. Mientras que en Chile la mayoría de las mujeres mayores de 40 años teniendo esa conducta se les clasificaría y apartaría (E₁₀).

Según mi parecer, Elsa debe tener 20 años por el tipo de música que escucha, por el estilo de ropa que usa y por su piercing en la nariz. Sin duda, llevar piercing es más común en mujeres jóvenes, a parte que es una moda más actual y, por último, sería muy criticado que una mujer mayor se vistiera así (E₁₁).

Los estudiantes identifican en las justificaciones y en las entrevistas que la dimensión comportamiento social es fundamental para su elección. En esas respuestas se puede apreciar que hay intentos por manifestar y seguir manteniendo el estereotipo asociado a la edad. Es interesante constatar que tal estereotipo se acompaña de la idea de discriminación social. Lo anterior se ve reflejado, por ejemplo, cuando se describe la dificultad social que tendría una mujer de cuarenta años que se atreviera a emplear vestimentas y comportamientos supuestamente más asociados y habituales de los jóvenes.

De esta manera, se constata que el temor al qué dirán, el salir de lo habitual y la discriminación están muy presentes en los discursos de los jóvenes. Así, pues, se describe una sociedad tradicional que todavía es incapaz de aceptar, valorar e incluir a las diversas opciones de vida de las personas.

Se puede señalar que en ambas versiones de la prueba, los resultados muestran que la falacia de la conjunción está presente con un alto porcentaje de respuestas. En concreto y como hemos señalado más arriba, la respuesta que contiene la falacia obtuvo en la forma A un 84% y en la forma B alcanzó un 74%.

3) Análisis de la relación entre estereotipos étnicos y sus modelos mentales semánticos

Tabla 42. Categorías, dimensiones y modelos mentales semánticos de la pregunta N° 3 en ambas versiones de la prueba.

Estereotipos étnicos	Modelos mentales semánticos detectados
Valores y relaciones sociales	Mapuche y activista político

En general, los participantes muestran una tendencia a vincular la etnia mapuche con la falta de oportunidades educativas y sociales. Además de una escasa presencia en los asuntos políticos nacionales. Por otro lado, mencionan sus valores tradicionales y sus anhelos de superación social. A continuación presentamos algunos ejemplos de los discursos efectuados por los jóvenes en relación al asunto:

Las características mencionadas me llevan a pensar que está en un sindicato por la música que oye creo que es algo anarquista o bien, busca una sociedad mejor en pro de algo diferente a lo ya establecido y el hecho de que pertenece a una etnia me hace pensar de que desea buscar algo mejor que lo que ha recibido y asumo que desea lo que merece (E_{1A}).

El que se remarque que pertenece a la etnia mapuche y que trabajó como taxista en la capital del país hacen que me incline porque sea activista político y tenga una empresa; quizás su etnia lo influencia hacia el activismo, y puede que durante los años que trabajó como taxista aborrrará para tener su empresa (E_{10A}).

Lorenzo puede ser dueño de una empresa de taxis en la cual se desempeñó por varios años, que sea de una etnia puede que lo lleve a ir contra el sistema que se ha implantado pero él está en busca de un trabajo mejor pues se fue a la capital del país y al parecer no buscará ser mesero ni carnicero (E_{12A}).

Lorenzo por el hecho de ser mapuche la gente lo estigmatizaría como tal y el motivo de que escuche música rock y se salga de lo “común” del mapuche me hace plantearme la opción de que es activista político, tiene sus ideas claras y lucha por lo que él quiere y piensa que es lo correcto (S_{13A}).

Si bien, el porcentaje obtenido en la respuesta que asociaba al personaje étnico descrito con el activismo político fue más bajo que las que se obtuvieron en las otras respuestas de la prueba (60%). Creemos que esta situación podría explicarse teniendo en cuenta, por ejemplo, la información recabada en las justificaciones de las preguntas que precisamente no eligieron la respuesta mayoritaria. Un ejemplo en este sentido se observa en:

Lamentablemente en nuestro país no valoramos nuestra historia, por lo que la mayoría de las veces se discrimina a las personas de etnia mapuche. Al ser discriminados constantemente no alcanzan puestos altos como ser dueño de alguna empresa o estar en los cargos altos (políticos) se hace [n] difícil al preferir a personas provenientes de sectores donde todos se [marginan] en el mismo círculo (S_{3A}).

Lorenzo es mesero en un restaurante. Se debe principalmente a la discriminación que sufren los pueblos aborígenes de nuestro país, por lo tanto, si no ha pasado por la educación superior y sus gustos no están relacionados con la etnia mapuche, es decir, disfruta del rock y dado que es una persona que no alcanza una alta escolaridad solo ha podido optar a trabajos menos valorados como ser taxista y mesero (S_{4A}).

Puesto que pertenece a la etnia mapuche están inculcados en él [Lorenzo] valores peculiares que son dictados por sus costumbres y tradiciones. Bajo este punto los trabajos anteriores no cumplen con los cánones aceptados por su cultura. Por lo que estimo que Lorenzo es mesero en un restaurante (S_{9A}).

Considero que es lo más probable, puesto que según la sociedad en la vivimos hoy en día en la que los pertenecientes al pueblo mapuche son discriminados y excluidos, sería difícil que se desempeñe como empresario o político, puesto que no se les dan oportunidades para ello, además de que si ocurriera sería fuertemente criticado (S_{17A}).

La razón por la que aportamos estos argumentos de los estudiantes que no eligieron la respuesta mayoritaria se debe a queremos visibilizar las creencias estereotipadas que acompañan sus respuestas.

Tal y como señalamos en el apartado anterior, los modelos mentales semánticos que se detectaron en las justificaciones de la respuesta N° 3 fueron: “aspiraciones económicas y doctorado” y “soltera y tiempo libre”. Ambos modelos se encuentran en correspondencia con las dos respuestas mayoritarias que se consiguieron en esta pregunta. El hecho de que ambos modelos mentales semánticos no se relacionan con el estereotipo cultural que esperábamos encontrar en los discursos del estudiantado, nos lleva a advertir que la mayor parte de ellos no tuvieron en cuenta la mención de la nacionalidad del personaje en el enunciado del problema. Por lo que sus justificaciones se focalizan exclusivamente en el comportamiento del personaje. Así, estas creencias estereotipadas quedan reflejadas en los siguientes discursos:

Según los cánones actuales de la sociedad, una pianista no gozaría de los bailes y telenovelas, por lo que lleva a que Silvia trabaja, ya que si estudia un doctorado sería una persona “seria” según la sociedad, además que una mujer goce de la vida también es mal visto hoy en día (S_{1B}).

Silvia estudia un doctorado por las aspiraciones que tiene ella, por su edad y por su buena economía, ya que menciona que viste ropa de marca y ese tipo de ropa es costosa, realizar un doctorado es costoso (S_{11B}).

Porque al ser soltera no tiene responsabilidades y puede gastar su dinero en ropa de marca y por lo mismo usar su tiempo en ver telenovelas y bailar, ya que si trabajo de camarera en un hotel lo puede hacer. En cambio si estuviese realizando un doctorado no tendría tiempo para realizar esas actividades entretenidas (S_{14B}).

Como se observa los participantes identifican en sus justificaciones a la dimensión comportamiento social como base para la elección de sus respuestas. En general, se mantienen los estereotipos que surgen de las mismas. De interés es que se muestra una clara tendencia a estereotipar a las personas de acuerdo con el comportamiento social que se espera que asuma el personaje en las supuestas actividades que efectúa en su vida cotidiana.

Por último, destacamos que por lo mismo no fue posible relacionar los modelos mentales semánticos de los participantes con la nacionalidad del personaje de este problema. En consecuencia, menos de la mitad de los participantes cometieron la falacia de la conjunción.

4) Análisis de los estereotipos ocupacionales y sus modelos mentales semánticos

Tabla 43. Categorías, dimensiones y modelos mentales semánticos de la pregunta N° 4 en ambas versiones de la prueba.

Estereotipos ocupacionales	Modelos mentales semánticos detectados
Características personales y profesionales	Inteligente y doctora
Características personales y profesionales	Pintor y creatividad

La dimensión características personales y profesionales es la que predomina y configura los modelos mentales detectados en las respuestas de la pregunta N° 4 (Formas A y B). Por otra parte y, refiriéndonos al modelo mental semántico manifiesto en la respuesta de la Forma A, téngase presente que un noventa y seis por ciento de los participantes identifica al personaje del problema como una doctora. De modo que la forma condicional es “si es inteligente entonces es una doctora”.

En tanto que la dimensión características personales y profesionales engloba la inteligencia asociada a la descripción del uso de lentes y uniforme verde, poseer una oficina llena de libros de medicina y trabajar en un hospital. El objetivo de esta pregunta es la descripción de las creencias estereotipadas con respecto a la ocupación o profesión del personaje en cuestión. Situación que se cumple a cabalidad dentro de las justificaciones del estudiantado.

De esta forma, pasamos a revisar algunos de los discursos de los jóvenes:

Lo más probable es que sea doctora pues se ha mostrado siempre como una persona inteligente y de uniforme, su estante tiene libros de medicina, por una parte muestra que son necesarias para hacer su labor y, por otro lado, que para tener libros solo por hobby sus precios son muy elevados. Las siguientes opciones como mecánica puede ser pues utiliza uniforme que puede ser verde y como último una gasfiter [fontanera] pues comúnmente se muestra a un hombre representando esas labores (S_{12A}).

Creo que tras leer el encabezado, lo más probable es que Sue sea una doctora, puesto que se indica que es muy inteligente, que trabaja en un hospital y que además posee estantes llenos de libros de medicina. Por otra parte, creo que lo segundo más probable es que sea mecánica por el traje verde. Si es gasfiter [fontanero], al igual que mecánica sería más que nada por el traje y la presencia de libros en su oficina se justifica por falta de espacio en otras estanterías del hospital. Finalmente, creo que es muy poco probable que sea médico y mecánica puesto que son profesiones muy poco parecidas y con nada en común (S_{14A}).

En los argumentos anteriores se constata la presencia de estereotipos ocupacionales. En este caso se pone de relieve hasta qué punto los jóvenes universitarios, suponen que las características personales y profesionales son determinantes para describir y tomar la decisión de elección, atendiendo aquellos estereotipos sociales que han sido contruidos y aceptado socialmente.

Además de ello, destacamos que los participantes mencionan como poco factible el hecho de que una mujer asuma ocupaciones tradicionales de hombre y, por otro lado, se presentan comentarios acerca de la realidad nacional como es el caso del excesivo costo de libros y de la educación universitaria, la participación externa de empresas de fontanería o mecánica en los hospitales y el alto estatus social que, en el momento presente, posee un médico dentro de la sociedad chilena.

Constatamos, igualmente, que el modelo mental predominante se relaciona con las características personales y profesionales del personaje que se presenta en el problema. De hecho, el cien por ciento de los participantes señala que la opción “Brian es un pintor”, es la más probable de todas. De manera que el modelo mental semántico, se expresa en la siguiente inferencia deductiva: “*si es pintor entonces es creativo*”. Un ejemplo lo encontramos en la siguiente justificación:

Caractericé en primer lugar a Brian como pintor ya que en la descripción de “creativo” y le gusta experimentar con colores es una característica base de ellos. Luego lo puse como contador por la descripción de que “estudio y trabaja solo”, por último supuse lo que instructor ya que “lleva sus trabajos a exhibiciones” donde es característica de ese empleo. Ya el cuarto puesto fue por suma de características (S_{8B}).

Otros participantes explican su justificación de la siguiente manera:

Escogí como más probable que Brian se pintor, por las características creativas de gusto del color, y el profesionalismo que da a entender la exhibición y la comercialización de sus trabajos que me

parecen propias de un pintor. Escogí como segunda opción instructor de aerobio ya que las habilidades espaciales pueden existir dentro de las cualidades de un pintor. Como tercera opción contador ya que habla de alguien con habilidades lógico matemáticas que generalmente no son habilidades asociadas a las anteriores (S_{9B}).

Yo creo que Brian es pintor por su creatividad y experimentar con colores porque muestra su pasión y su interior, puede que también se dedique al aerobio, ya que en su espacio puede trabajar de la forma que quiera y decorarlo como quiera. Puede ser un contador en última opción porque no demuestra que las cosas tan rígidas puedan ser lo suyo, debido a la creatividad que tiene es difícil que decida desperdiciarla siendo contador (S_{13B}).

Estas afirmaciones muestran que los estereotipos ocupacionales se encuentran muy presentes en los jóvenes. De hecho, en sus respuestas se manifiestan abiertamente las características personales y profesionales que se aducen al personaje en la descripción del problema como son: la creatividad, su trabajo en solitario, el poseer un estudio, el experimentar con colores, entre otros. Por otra parte, se observan estereotipos ocupacionales que tradicionalmente se asocian con los contadores e instructores de aerobio u otras actividades deportivas.

Por último, destacamos que en ambas preguntas no es posible encontrar la falacia de la conjunción, ya que como explicamos con anterioridad, los problemas fueron extraídos de la propuesta experimental de Morsanyi *et al.* (2009) que tenía la intencionalidad de inhibir la respuesta compuesta que contenía la falacia por medio de la intervención más detallada de la información que caracteriza al personaje. De manera que, en este caso, podemos señalar que tal situación se logró a cabalidad con nuestros participantes.

7.7. A modo de síntesis

Como hemos expuesto a partir del análisis general de los resultados, se constata que es posible detectar los modelos mentales semánticos presentes en los discursos de los participantes. En el análisis se muestran las justificaciones por parte de algunos estudiantes de sus elecciones y justificaciones relacionadas con los colectivos vulnerables y sus pensamientos sobre la sociedad en general. Teniendo en cuenta sus respuestas mayoritarias también hemos logrado detectar que los estudiantes incurren en la falacia de la conjunción en la mayor parte de los ítems de la prueba. Por último, se aprecia que el discurso dominante de los jóvenes sigue siendo modelado por el comportamiento social y lo que se espera de las personas a través de lo socialmente aceptado, así como de sus experiencias de vida personal y la visión colectiva que se ajusta a los problemas de diversidad, inclusión, igualdad y equidad que enfrenta el país. A lo largo del próximo capítulo expondremos las conclusiones generales del estudio con el objeto de facilitar su comprensión.

CAPÍTULO 8

MARCO CONCLUSIVO

8.1. Introducción

En este capítulo se describe, en su primera parte, la discusión de resultados y la exposición de las conclusiones derivadas del estudio de campo y de las propuestas teóricas revisadas en el marco teórico de partida. A continuación, se exponen lo que consideramos aportaciones más relevantes de la investigación, situándolas en relación con lo señalado en el marco teórico y el estudio de campo.

La segunda parte se dedica a presentar y desarrollar las posibles estrategias y propuestas didácticas que permitan integrar los hallazgos a la formación ciudadana desde la didáctica de las Ciencias Sociales y aportar con ello al mejoramiento de la práctica educativa en la enseñanza superior.

Finalmente, en la tercera parte de este capítulo, se señalan las limitaciones y proyecciones futuras del estudio desde el punto de vista de los objetivos trazados y los análisis realizados durante el proceso de investigación.

8.2. Discusión de resultados

La discusión que se presenta a continuación es una reflexión sobre el alcance de los resultados de la investigación teniendo en cuenta las teorías y algunos de los estudios expuestos en la revisión teórica de esta tesis.

Como se expusimos en el marco teórico, los modelos mentales semánticos constituyen una amplia gama de significados de mundos posibles o combinaciones de posibilidades y, por esta razón, los hemos utilizados para dar cuenta de aquellas creencias estereotipadas presentes en los discursos predominantes de un grupo de jóvenes universitarios. De este modo, integramos y utilizamos los postulados de la teoría cognitiva de los modelos mentales semánticos para analizar y comprender todo el discurso social que se deriva de los estereotipos.

Evidentemente, los modelos mentales semánticos, al representar un conjunto de posibilidades que las personas deben atender para obtener conclusiones, según Johnson-Laird y Khemlani (2014), nos deja vislumbrar que los sujetos simplemente analizan posibilidades y la manera en que estas pueden ser combinadas para la realización de inferencias deductivas. No obstante, la existencia de variadas posibilidades de combinación plantea la necesidad de ahorro cognitivo en la operaciones de razonamiento del individuo. Esto queda en evidencia en que si, las personas tuvieran en cuenta todos los modelos, sería muy difícil lograr una respuesta rápida y accesible a las problemáticas cotidianas. De esta manera y como revisamos en el marco teórico, solamente aquellas posibilidades más fáciles de detectar y que son consistentes con la información de las proposiciones son las que en definitiva se consideran para extraer conclusiones. Por esta razón, se rechazan las posibilidades que son incompatibles con el único modelo elegido de respuesta. A las ideas anteriores, se agrega el hecho de que los individuos eligen aquellos modelos que no niegan la información, es decir prefieren el modelo que representa el condicional de contenido afirmativo ($p \rightarrow q$) por sobre el condicional que expresa el contenido en negación ($p \rightarrow \neg q$).

Esto es precisamente lo que afirmamos que ocurre en el caso de los estereotipos. Se plantea, así, que los estereotipos responden a una sola posibilidad o modelo mental semántico, ya que, si bien no están entregando una información completa y profunda del asunto, es evidente que los participantes aceptan el modelo predominante que asumen en sus creencias explícitas e implícitas. Este modo cognitivo de proceder se confirma en nuestros resultados, puesto que no se observó ninguna negación en los modelos mentales semánticos que fueron detectados en el estudio.

En suma podemos sostener y concluir que los modelos mentales semánticos ayudan a comprender el discurso social más allá del sentido literal. Estos, según nuestra visión y de lo que hemos podido revisar en el estudio de campo, se han ido construyendo a partir de experiencias personales y sociales en contextos cotidianos.

Creemos que la teoría de los modelos mentales semánticos aporta y emerge como una alternativa posible para determinar el curso que siguen los estereotipos en su formación y cómo, a través de la detección del modelo mental semántico predominante, es posible comprender su relación con el contenido y los supuestos o inferencias que elaboran los participantes. De modo que todo ello puede permitirnos integrar estos hallazgos a la revisión de las temáticas sobre creencias estereotipadas y otro tipo de creencias sobre las relaciones sociales en la formación ciudadana de jóvenes universitarios. Así, se debe tener presente que, por una parte, la selección de contenidos siempre tiene una intencionalidad que obedece a las creencias epistemológicas e ideológicas del profesorado y afectan las decisiones relacionadas con el contenido, la metodología y la evaluación de los aprendizajes (Benejam, 1995) y, por otra parte, es necesario que el profesorado asuma y consiga que los estudiantes vislumbren que se trata de un proceso de elección de temas por su parte y, que no necesariamente se debe a la falta de relevancia o vigencia de estos (López Astorga, 2011a).

De hecho, la competencia social y ciudadana e intercultural puede ser analizada en sus componentes a través de los modelos mentales semánticos que predominan en los discursos de los estudiantes, como un primer paso para estructurar contenidos curriculares con la significación de los mismos. Tal y como señala Magendzo (2016), “se trata de superar la disonancia entre los contenidos curriculares y la significación que éstos tienen para los estudiantes” (p. 120). La intencionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje debe estar acompañada del trabajo indagatorio del profesorado. Por ello, planteamos que conocer las creencias previas es un paso muy importante para el diseño y la adecuación de los recursos metodológicos del docente.

En cuanto a la falacia de la conjunción, la incluimos en el estudio siguiendo algunos de sus principales planteamientos teóricos y empíricos en nuestro marco teórico con un doble objeto, por un lado, ajustar nuestra versión de la prueba basada en las versiones del denominado “Problema de Linda” (Tversky y Kahneman, 1983; De Neys y Franssens, 2009; Monsanyi *et al.*, 2009; De Neys, Cromheeke y Osman, 2011; De Neys, 2014) y, por otro lado, constatar la posibilidad de que los estudiantes cometieran la falacia de la conjunción al recurrir, como plantearon Tversky y Kahneman, al heurístico de representatividad para cada una de las respuestas de la prueba, con excepción de la última pregunta de ambas versiones, en la que se utilizó la propuesta de Morsanyi *et al.* (2009), que justamente apuntaba a superarla mediante la información expuesta en el enunciado. Así, se constató que la mayor parte del estudiantado cometió la falacia de la conjunción, o sea, eligió la respuesta que planteaba un suceso compuesto que es menos probable que ocurra. De interés resulta destacar que los estudiantes superaron la falacia de la conjunción en la última pregunta, tal y como expuso en su propuesta Monsanyi *et al.* (2009).

De igual manera, debemos señalar que la falacia de la conjunción, nos ha permitido elaborar la prueba de las versiones del “Problema de Linda”, de la que hemos partido para detectar los modelos mentales semánticos involucrados en los discursos del estudiantado.

Creemos que, si bien la falacia de la conjunción y el heurístico de representatividad han sido ampliamente trabajados por la filosofía, la psicología y la economía, aún es necesario integrarlos en estudios educativos, así como los modelos mentales semánticos, ya que en el momento presente, aún existe un escaso desarrollo de sus posibles implicaciones en el ámbito pedagógico-didáctico. De este modo, su incorporación en temáticas de formación ciudadana con alto sentido social y la formación por medio de la competencia social, ciudadana e intercultural, resulta de suma importancia para mejorar la comprensión de las creencias del estudiantado y su intervención pedagógica.

8.3. Conclusiones

Luego de revisar los resultados que se obtuvieron al analizar y describir los modelos mentales semánticos de este estudio de caso y después de haber aplicado su triangulación con las dimensiones de cada uno de los tipos de estereotipos en los jóvenes participantes del estudio, se han podido obtener las conclusiones finales que se exponen a continuación.

En primer lugar, respecto al método de detección de los modelos mentales semánticos es importante destacar que su incorporación al proceso de análisis de creencias estereotipadas, nos permitió integrar la teoría de los modelos semánticos (Johnson-Laird, 1983, 2004, 2006, 2010, 2012; Orenes y Johnson-Laird, 2012; Johnson-Laird y Khemlani, 2014; Khemlani, Orenes y Johnson-Laird, 2014) al discurso social y a la reflexión pedagógica.

A continuación, se presentan las conclusiones del estudio considerando los objetivos propuestos de manera inicial, así como los datos y las reflexiones que surgieron a lo largo del proceso investigativo. A partir de ellas, se incorporan y reconocen las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

Con el objeto de dar respuesta al primer objetivo general *Analizar, mediante la detección de los modelos mentales subyacentes, la presencia de estereotipos sociales en el discurso dominante de jóvenes universitarios en relación con los colectivos vulnerables*, las conclusiones generales que hacen referencia a este objetivo se analizan a partir de los objetivos específicos en los que se concreta.

Así, las conclusiones que se derivan del primer objetivo específico *Explorar los estereotipos más frecuentes que se presentan sobre los colectivos vulnerables en los discursos del estudiantado*, son las siguientes:

- Los estereotipos sociales más frecuentes en los que se sitúa el discurso dominante del estudiantado sobre los colectivos vulnerables están condicionado por los procesos de socialización propios de su contexto sociocultural local y nacional, así como de sus experiencias personales y educativas.

- Las ideas estereotipadas más extendidas en los jóvenes se relacionan con temáticas relativas a las condiciones socioeconómicas, a la edad y al género, a las actividades profesionales y a la pertenencia a un grupo étnico nacional. Se descubre así la existencia de un discurso social dominante que considera que las mujeres jóvenes son consumistas y las mayores deben comportarse de acuerdo a su edad. Los mapuches están influenciados por su cultura y por la discriminación de la cual son objeto en el contexto nacional. Las actividades ocupacionales y profesionales obedecen a las capacidades personales relacionadas directamente con sus supuestos y tradicionales perfiles profesionales.

- Se concluye que los estereotipos más frecuentes y difundidos en los jóvenes universitarios de las titulaciones de Ciencias Sociales y del área de la Salud con respecto a los colectivos vulnerables tienen que ver fundamentalmente con el comportamiento social, la condicionante socioeconómica y con algunos aspectos propios de la realidad nacional (desigualdad social y falta de oportunidades, baja pensión de jubilación, sociedad conservadora y clasista, alto costo de la educación superior y desconocimiento sobre los pueblos originarios).

En relación con el segundo objetivo específico *Describir las características específicas de los colectivos vulnerables en los discursos del estudiantado*, se puede concluir que en opinión de los jóvenes:

- Los estudiantes perciben que colectivos vulnerables como las mujeres, los gays, lesbianas y transgéneros, los mapuches y los adultos mayores se encuentran más expuestos a ser discriminados, violentados y vulnerados en sus derechos fundamentales (derecho a la vida, a la salud, a una vivienda, a un sueldo y pensión dignos, a una educación de calidad para todos, libres del acoso sexual y la violencia de género, con acompañamiento y sin abandono social, entre otros).

- De cierto modo, se sienten parte de los colectivos vulnerables porque en su mayoría son mujeres que pueden ser objeto de discriminación laboral y social en un futuro cercano y, además, son estudiantes universitarias que deben conseguir ayuda financiera a través de becas y préstamos de la banca para poder solventar sus carreras profesionales.

Detectar los diferentes modelos mentales semánticos que subyacen al discurso de los jóvenes universitarios y la forma como éstos inciden en la construcción de estereotipos, en este tercer objetivo específico se evidencian las siguientes conclusiones:

- En el estudio fue posible detectar los modelos mentales semánticos que subyacen en el discurso social de los jóvenes participantes del estudio de caso. El proceso se llevó a cabo mediante la detección de cuatro combinaciones de posibilidades en cada una de las preguntas de la prueba de las versiones del problema de Linda (respuesta elegida y justificación de los estudiantes). Así, se obtuvo la respuesta mayoritaria que se constituyó en el modelo mental semántico predominante para cada pregunta relacionada con los colectivos vulnerables.

- Se descubre que los modelos mentales semánticos detectados se vinculan con los estereotipos relacionados con la edad, el género, la etnia y las ocupaciones. Idea que concluimos porque los estereotipos responden a una sola posibilidad o modelo mental semántico que no incluye la información completa y profunda del asunto, porque se confirma que los participantes aceptan el modelo predominante que asumen en sus creencias explícitas e implícitas. Lo que en definitiva permite evidenciar cómo se habla de los colectivos vulnerables y de qué manera se da cuenta de las creencias estereotipadas a través de modelos mentales semánticos predominantes sobre ellos.

En relación con el cuarto objetivo específico del estudio, *Detectar la presencia o ausencia de la falacia de la conjunción en las respuestas del estudiantado y su relación con las creencias estereotipadas de los estudiantes*, se concluye que:

- Se detecta la presencia de la falacia de la conjunción en aquellas preguntas en las que se esperaba que pudiese coincidir con la respuesta mayoritaria (elección de respuesta con suceso compuesto). Con excepción de la pregunta N° 2 de la forma B y en la última pregunta de ambas formas de la prueba en la que no fue posible su detección debido a dos razones: la primera es que estaba concebida para no incurrir en la falacia de la conjunción y la segunda obedece a que los estudiantes no eligieron la respuesta de la alternativa compuesta, por lo que no cayeron en ella.
- Se comprueba que la falacia de la conjunción se relaciona con las creencias estereotipadas de los jóvenes, debido a que pone de manifiesto que la mayor parte de ellos construyen sus representaciones sobre los colectivos vulnerables mediante la información presentada en la prueba de las versiones del problema de Linda.

En relación con el segundo objetivo general de esta investigación, *Examinar las posibles implicaciones didácticas que produce la detección de modelos mentales semánticos sobre las creencias previas del estudiantado y sus aportaciones prácticas para la formación ciudadana*, se profundiza mediante la concreción de los siguientes objetivos específicos.

Las conclusiones del quinto objetivo específico del estudio, *Analizar la importancia de la detección de modelos mentales semánticos sobre la toma de decisiones y su aplicación didáctica en temáticas propias de las Ciencias Sociales* corresponden a:

- Se estima que es posible aplicar la detección de los modelos mentales semánticos como una forma de analizar las creencias previas referidas a temas y conceptos del mundo social en el estudiantado. De este modo, se puede incorporar a las propuestas de análisis de temáticas propias de la didáctica de las Ciencias Sociales, como es el caso de la formación ciudadana y de otras de las disciplinas que la componen, como la Geografía y la Historia.
- Se plantea la posibilidad de incorporar la detección de los modelos mentales semánticos en la toma de decisiones pedagógicas y en la intervención didáctica del profesorado universitario, escolar o de formación inicial en el área de las Ciencias

Sociales. Así, la detección de las creencias previas del estudiantado sobre temáticas sociales dentro de la formación ciudadana puede llevar a que el profesorado tome decisiones de elección de contenidos y actividades que le ayuden a formentar el pensamiento social y crítico, la aceptación de la diversidad y la participación ciudadana en sus estudiantes.

- A través de la detección de los modelos mentales semánticos se podrían analizar los textos de estudios y materiales didácticos del área de las Ciencias Sociales con el objeto de revisar cuáles son las creencias sociales y culturales predominantes que se transmiten a los estudiantes universitarios.

El último objetivo específico es *Establecer a manera de propuesta, desde una perspectiva cognitiva y social crítica, posibles estrategias pedagógico-didácticas basadas en la detección de modelos mentales semánticos*. A continuación, se presentan posibles implicaciones didácticas de su detección:

- Como un primer paso se debe favorecer la comunicación de aula entre el docente y sus educandos con la finalidad de conocer, interpretar e integrar las creencias previas del estudiantado sobre distintos aspectos de la realidad social. Así, creemos que la detección de los modelos semánticos puede aportar al diálogo y a la autorreflexión de los estudiantes sobre la utilización de estereotipos sociales y otro tipo de creencias personales como las relacionadas con la pobreza, la multiculturalidad, la participación ciudadana, entre otras.

- Es importante estudiar las argumentaciones que realizan los estudiantes a medida que trabajan los contenidos y actividades como forma de organizar la enseñanza-aprendizaje. Pensamos que esta es otra posibilidad para integrar los modelos mentales semánticos, pues interesa integrar la intencionalidad y el trabajo indagatorio permanente del profesorado en el monitoreo del proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

- También es necesario incorporar la disponibilidad y la adecuación de estrategias didácticas destinadas al trabajo de aula cooperativo, crítico y dialógico de los estudiantes mediante la indagación y aplicación de la información recibida que profundice en temáticas sociales actuales e históricas que describen la diversidad cultural y las problemáticas de los distintos grupos humanos. Hay múltiples miradas y propuestas de cómo integrar nuevas metodologías didácticas al aula. Sin embargo, creemos que precisamente estas también deben ajustarse al ámbito universitario. Tal es el caso de la perspectiva controversial que ha sido propuesta por Magendzo (2016) y que tiene como finalidad el estudio de temas en las distintas disciplinas del conocimiento desde una postura crítica que se vincula con los intereses de los propios estudiantes, así como de los problemas y desafíos de la sociedad. Este tipo de propuesta pedagógica-didáctica se basa en la deliberación y el diálogo (Magendzo y Toledo, 2015). De esta manera, es posible aportar al análisis de creencias, opiniones y juicios por medio de los modelos mentales semánticos. Se

trata, pues, de un desafío pedagógico-didáctico de reconfigurar y aportar a la formación ciudadana en un mundo plural.

- Por último consideramos necesario trabajar para conseguir una estructuración más crítica y dialogante de las propuestas curriculares en el área de la formación ciudadana. La que creemos que se debe apoyar con la propuesta de aprendizaje-servicio, teniendo, sin embargo, el cuidado necesario para no implementarla en términos asistencialistas.

Una vez presentadas las conclusiones generales que han sido consideradas, de acuerdo con los objetivos propuestos para nuestro estudio de caso, nos centramos en explicar las limitaciones y proyecciones de la investigación.

8.4. Limitaciones de la investigación

Existen diversas limitaciones que creemos necesario mencionar en este estudio, las que se constituyen en importantes aspectos a considerar en futuras investigaciones y, que, sin duda, nos pueden ayudar a mejorar y controlar aún más esta propuesta inicial.

La primera de ellas tiene que ver con la escasez de estudios sobre la aplicación de modelos mentales semánticos en el área del conocimiento pedagógico. Al ser una temática poco desarrollada y, en algunos casos, un tanto confundida con otras teorías fue compleja su revisión y puesta en práctica nos llevó más tiempo del esperado. Salimos de esta limitante a través de la elaboración de tablas de combinación de posibilidades y a la triangulación de los datos obtenidos en la prueba con los resultados de los métodos de análisis de contenido descritos en los apartados anteriores.

La segunda es la mayor cantidad de mujeres que participaron en el estudio con respecto a hombres. Esto debido a su disposición por colaborar en el mismo. La información se obtuvo de las opiniones de mujeres y, esto, sin duda, ha sido tenido en cuenta en este estudio. Por lo que el análisis de datos se ha efectuado a partir de su discurso y de lo declarado en las justificaciones, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Una mayor participación de estudiantes varones podría haber ayudado a obtener más datos para su contrastación, otorgando así unas conclusiones y propuestas más amplias.

La tercera es nuestra propia subjetividad para interpretar datos de las opiniones de los estudiantes, aunque hemos utilizado diversos instrumentos y formas de análisis para tratar de no comprometer la validez del estudio. Es difícil dejar fuera la influencia del investigador que se encuentra en contacto con los participantes y es el que en definitiva decide y construye los instrumentos, su aplicación y posterior análisis de datos, así como las conclusiones del estudio.

8.5. Nuevas líneas de investigación

Considerando la falta de estudios sobre el tema de la posible detección de modelos mentales semánticos en los diferentes discursos y creencias estereotipadas de las personas, creemos que es necesario ampliar nuestra investigación sobre el asunto:

- Consideramos que la novedad y la posibilidad que hemos conseguido de analizar el discurso social para incorporarlo al ámbito pedagógico, nos permite abrir y seguir trabajando en esta línea de investigación de búsqueda de aplicación de la detección de modelos mentales semánticos en las diferentes formas del discurso social con una intencionalidad pedagógica y didáctica.
- Podría ser interesante la posibilidad de proponer una guía de detección modelos mentales semánticos que puedan ser utilizados en el ámbito educativo de la formación inicial del profesorado y con los profesores en ejercicio en el ámbito universitario y/o escolar.
- Así como la posibilidad concreta de elaborar una propuesta de innovación educativa destinada a su detección para monitorear e intervenir en las creencias previas de los estudiantes de diversas titulaciones universitarias en el área de la formación ciudadana.

Como vemos las posibles propuestas de ampliación del tema, nos lleva a sugerir nuevos objetivos y tareas investigativas destinadas a la aplicación pedagógico-didáctica de la propuesta de detección de modelos mentales semánticos.

Referencias

REFERENCIAS

- Abela, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Abello, R. (2009). La investigación en ciencias sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso. *Investigación y Desarrollo*, 17 (1), pp. 208-229.
- Aberson, C. L., & Haag, S. C. (2007). Contact, perspective taking, and anxiety as predictors of stereotype endorsement, explicit attitudes, and implicit attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations*, 10, pp. 179-201.
- Ackerman, J. M., Goldstein, N. J., Shapiro, J. R., & Bargh, J. A. (2009). You wear me out: The vicarious depletion of self-control. *Psychological Science*, 20, pp. 326-332. doi:10.1111/j.1467-9280.2009.02290.x.
- Adam, A. (2013). Una revisión sobre violencia de género. Todo un género de duda. *Gaceta Internacional de Ciencias Forenses*, 9, pp. 23-41.
- Aguaded, E. M., Vilas, S., Ponce, N. y Rodríguez, A. J. (2010). ¿Qué características tiene la educación intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Revista Currículum*, 23, pp. 179-201.
- Aguaded, E. M., de la Rubia, P., González, E., y Bella, M. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia REID*, 2, pp. 156-171.
- Aguado, M. T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. XXI, *Revista de Educación*, 7, pp. 43-51.
- Aguado, M. T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 2 (19), 275-292.
- Aguado, M. T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En M. T. Aguado y M. del Olmo (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 13-25). Madrid: Ramon Areces.
- Aguilera, B. (1994). El conflicto multicultural. *Documentación Social*, 97, *Interculturalidad*, pp. 35-56.
- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, pp. 73-88. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Ahedo Ruiz, J. (2016). La universidad: una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educación*, 27 (2), pp. 517-532. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46604
- Aina, O. E. y Petronella, C. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Children*, 39 (3), pp. 11-19.

- Akhmetova, G., Mynbayeva, A., & Mukasheva, A. (2014). Stereotypes in the professional activity of teachers. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 171, pp. 771-775.
- Alarcón, P. y Estrada, C. (2011). Estudio de estereotipo y metaestereotipo de una muestra de población chilota residente en la ciudad de Punta Arenas. *Salud & Sociedad*, 2 (3), pp. 389-309.
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. México: McGraw Hill.
- Alonso, J. I., Gómez, C. e Izquierdo, T. (eds.). (2014). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria*. Universidad de Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. Garden City, NY, USA: Doubleday Anchor Books.
- Alter, A., Aronson, J., Darley, J. Rodriguez, C., & Ruble, D. N. (2010). Rising to the threat: Reducing stereotype threat by reframing the threat as a challenge. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, pp. 166-171.
- Aluwihare-Samaranayake, D. (2012). Ethics in qualitative research: A view of the participants' and researchers' world from a critical standpoint. *International Journal of Qualitative Methods*, 11 (2), pp. 64-81.
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1). Recuperado de: http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html
- Amossy, R. (1989). La notion de stéréotype dans la réflexion contemporaine. *Littérature*, 73, pp. 29-46.
- Amossy, R. y Herschberg, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Traducción y adaptación de Lelia Gándara. Buenos Aires: Eudeba.
- Anchustegui, E. (2011). Debate en torno al multiculturalismo. Ciudadanía y pluralidad cultural. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 13 (26), pp. 46-67.
- Anderson, D. A., & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles*, 52 (3), pp. 145-151.
- Anderson, J. S., & Pixy Ferris, S. (2016). Gender stereotypes and the *Jersey Shore*: A content analysis. *KOME, An International Journal of Pure Communication Inquiry*, 4 (1), pp. 1-19. doi: 10.17646/KOME.2016.11.
- Aneas, M. A. (2009). Competencia intercultural: competencia clave en las organizaciones actuales. En E. Soriano (Ed.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 151-175). Madrid: La Muralla.

- Anguera, C. y Santisteban, A. (2015). La invisibilidad del futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una propuesta de cambio desde la formación inicial del profesorado. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 395-402). Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones.
- Appel, M., Weber, S., & Kronberger, N. (2015). The influence of stereotype threat on immigrants: Review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00900.
- Appiah, K. A. (2000). Stereotypes and the shaping of identity. *California Law Review*, 88 (1), pp. 41-54. Recuperado de: <http://scholarship.law.berkeley.edu/californialawreview/vol88/iss1/2>
- Araujo, U. y Arantes, V. (2008). Aprendizaje basado en problemas y construcción de ciudadanía: el proyecto de la Universidad de Sao Paulo. En M. Martínez Míquel (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 177-191). Madrid: Ediciones Octaedro.
- Arensburg S., y Pujal, M. (2014). Aproximación a las formas de subjetivación jurídica en mujeres víctimas de violencia doméstica. *Universitas Psychologica*, 13 (4), pp. 1429-1440. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.afsj>
- Arias, A. V. y Morales, F. (2007). Aspectos psicosociales del envejecimiento. En S. Ballesteros (Coord.), *Envejecimiento saludable: aspectos biológicos, psicológicos y sociales* (pp. 113-150). Madrid: UNED.
- Arias Fernández, E. (2014). *La imagen social del mayor: una comparación entre alumnos universitarios jóvenes y mayores de Castilla-La Mancha*. Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha, Departamento de Pedagogía, España.
- Aristizábal, N., Morales, A., Salas, C. y Torres, Á. (2009). Estereotipos negativos hacia los adultos mayores en estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), pp. 35-44.
- Arlettaz, F. (2014a). Dos modelos frente a la diversidad cultural: igualitarismo formal y ciudadanía diferenciada. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 59 (221), pp. 201-224.
- Arlettaz, F. (2014b). La exclusión del extranjero. Consideraciones de filosofía jurídica. *REDUR*, 12, pp. 7-26.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Aron, A., & Aron, E. N. (1986). *Love and the expansion of self: Understanding attraction and satisfaction*. Washington, DC: Hemisphere.
- Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in the self scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, pp. 596-612. doi:10.1037/0022-3514.63.4.596.

- Aronson J., & Dee T. (2012). Stereotype threat in the real world. In M. Inzlicht & T. Schmader (Eds.), *Stereotype Threat: Theory, Processes, and Application* (pp. 264-279). New York, NY: Oxford.
- Aronson, J., Burgess, D., Phelan, S. M., & Juarez, L. (2013). Unhealthy interactions: The role of stereotype threat in health disparities. *American Journal of Public Health*, 103 (1), pp. 50-56.
- Arroyo González, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), pp. 144-159.
- Attoressi, H., García, A. y Pralong, H. (2013). La significación en la falacia de la conjunción en un problema clásico de Tversky y Kahneman. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 3 (1), pp. 152-182. Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/viewFile/93/123>.
- Aubrey, J., & Harrison, K. (2004). The gender-role content of children's favorite television programs and its links to their gender relates perceptions. *Media Psychology*, 6, pp. 111-146.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC Editorial.
- Bahník, S. y Strack, F. (2016). Overlap of accesible information undermines the anchoring effect. *Judgment and Decision Making*, 11 (1), pp. 92-98.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media Effects: Advances in Theory and Research*. 2ª edition. (pp. 121-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Barba, J. J., González Calvo, G. y Barba Martín (2014). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación educación. *Magis, Revista Internacional en Educación*, 7 (14), pp. 125-140.
- Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bazgan, M., & Popa, D. (2014). The intercultural competence: Past, present, and promise. *Journal Plus Education*, 11 (2), pp. 44-60.
- Beasley, B., & Collins, T. (2002). Shirts vs. Skins: Clothing as an indicator of gender role stereotyping in video games. *Mass Communication & Society*, 5 (3), pp. 279-293. doi: 10.1207/S15327825MCS0503_3.
- Beilock, S. L., Rydell, R. J., & McConnell, A. R. (2007). Stereotype threat and working memory: Mechanisms, alleviation, and spillover. *Journal of Experimental Psychology: General*, 136, pp. 256-276.
- Beilock, S. L., & Maloney, E. A. (2015). Math anxiety: A factor in math achievement not to be ignored. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2 (1), pp. 4-12.
- Beltrán, J., Iñigo, E. y Mata, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (14), pp. 3-18.

- Benavides, R., Martin Bris, M. y Martínez, A. (2015). La planificación con orientación de responsabilidad social para la universidad Iberoamericana. En M. Jabonero, M. Martin Bris, A. Martínez y J. L. Bizelli (Eds.), *Miradas diversas de la educación en Iberoamérica*. España: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.
- Benejam, P. (1995). Proyecto docente para una plaza de Catedrática de Universidad. Didáctica de la Geografía. Departament de Didáctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Berjot, S., Roland-Levy, C., & Girault-Lidvan, N. (2011). Cognitive appraisals of stereotype threat. *Psychological Reports*, 108, pp. 585-598. doi: 10.2466/04.07.21.PR0.108.2.585-598.
- Bernabé Villodre, M. (2012a). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11 (5), pp. 67-76.
- Bernabé Villodre, M. (2012b). Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales. *REIFOP*, 15 (4), pp. 79-88.
- Best, D. L., Williams, J. E., Cloud, J. M., Davis, S. W., Robertson, L. S., Edwards, J. R., Fowles, J. (1977). Development of sex-trait stereotypes among young children in the United States, England, and Ireland. *Child Development*, 48, pp. 1375-1384.
- Beth, E., & Piaget, J. (1966). *Mathematical Epistemology and Psychology*. Dordrecht, The Netherlands: D. Reidel.
- Betrián, E., Galitó, N., García, N., G. Jové y M. Macarulla (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Latinoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11 (4), pp. 5-24.
- Blum, L. (2004). Stereotypes and stereotyping: A moral analysis. *Philosophical Papers*, 33 (3), pp. 251-289.
- Bodenhausen, G. V., & Richeson, J. A. (2010). Prejudice, stereotyping and discriminación. In R. F. Baumeister & E. J. Finkel (Eds.), *Advanced Social psychology* (pp. 341-383). Oxford: Oxford University Press.
- Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (2-3), pp. 353-373.
- Bonin, I. T. y Silveira, R. M. H. (2010). As formas do corpo: Marcas da(s) diferença(s) em personagens gordos da literatura infantil. *Curriculo Sem Fronteiras*, 10 (2), pp. 77-90.
- Bonini, N., Tentori, K., & Osherson, D. (2004). A different conjunction fallacy. *Mind and Language*, 19 (2), pp. 199-210.
- Borda, L. y Álvarez Gandolfi, F. (2014). El silencio de los otakus. Estereotipos mediáticos y contra-estrategias de representación. *Papeles de Trabajo*, 8 (14), pp. 50-70.

- Bordalo, P., Coffman, K., Gennaioli, N., & Shleifer, A. (2015). *Stereotypes*. Recuperado de: http://scholar.harvard.edu/files/shleifer/files/stereotypes_june_6.pdf?m=1433176515.
- Bottom, W. P., & Kong, D. T. (2012). The casual cruelty of our prejudices: On Walter Lippmann's theory of stereotype and its "obliteration". *Psychology and Social Science. Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 48 (4), pp. 363-394.
- Braine, M. D. S. (1978). On the relation between the natural logic of reasoning and standard logic. *Psychological Review*, 85 (1), pp. 1-21. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.85.1.1>
- Braine, M. D. S., & O'Brien, D. P. (eds.). (1998a). *Mental Logic*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Braine, M. D. S., & O'Brien, D. P. (1998b). The theory of mental-propositional logic: Description and illustration. In M. D. S. Braine, & D. P. O'Brien (Eds.), *Mental Logic* (pp. 79-89). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates - Inc., Publishers.
- Brehm, W. (1966). *A Theory of Psychological Reactance*. New York: Academic.
- Brehm, S. S. y Brehm, J. W. (1981). *Psychological Reactance*. New York: Academic.
- Browne, R. y Yañez, C. (2012). Comunicación intercultural mediada: construcción de realidad a través de un análisis crítico y complejo de los discursos periodísticos entre Chile y Perú. *Alpha, Revista de Artes, Letras y Filosofía*, 34, pp. 173- 194.
- Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review*, 64 (2), pp. 123-152. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1037/h0043805>
- Bueno Doral, T. (2012). *Estereotipos de género en los orígenes de la publicidad: la imagen femenina en el cartel artístico*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Información, España.
- Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms & organizational analysis*. London, UK: Heinemann Educational Publishers.
- Burrell, G., & Morgan, G. (2005). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. Andershot: Ashgate Publishing Limited.
- Busemeyer, J. R., Wang, J., Pothos, E. M., & Trueblood, J. S. (2015). The conjunction fallacy, confirmation, and quantum theory: Comment on Tentori, Crupi, & Russo. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144 (1), pp. 236-243. doi: 10.1037/xge0000035.
- Bussey, K., y Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, pp. 676-713.
- Butler, J. (2001). *El género en disputa*. México: Ediciones Paidós.

- Byrne, R. M. J., & Johnson-Laird, P. N. (2009). 'If' and the problems of conditional reasoning. *Trends in Cognitive Science*, 13 (7), pp. 282-287. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2009.04.003>.
- Cabero, J. y Loscertales, F. (1998). *¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesor y la enseñanza en los medios de comunicación social*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, pp. 53-82.
- Calvo, M. Á. (2014). Estereotipos y sesgos sexistas asociados al modelo de mujer enfermera en la comunicación publicitaria. *Texto & Contexto Emfermagen*, 23 (3), pp. 530-537. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014004120012>.
- Cano Abadía, M. (2015). Transformaciones performativas: agencia y vulnerabilidad en Judith Butler. *Oxímora, Revista Internacional de Ética y Política*, 5, pp. 1-16.
- Cantera, L. y Gamero, V. (2007). La violencia en la pareja a la luz de los estereotipos de género. *Psico*, 38 (3), pp. 233-237.
- Carbajo, M. C. (2009). Mitos y estereotipos sobre la vejez. Propuesta de una concepción realista y tolerante. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, pp. 897-96.
- Cárcamo Vásquez, H. (2015). Ciudadanía y formación ciudadana: ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare*, 19 (3). Recuperado de: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/rt/printerFriendly/6865/7057>.
- Caro Blanco, C. (2001). *Representaciones y metáforas sobre el amor en una población adolescente*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. España.
- Carrasco, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad cultural. *Papers* 100 (2), pp. 155-172. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2086>.
- Carrillo Mardones, O. (2013). Comprendiendo la adquisición de las competencias ciudadanas en alumnos de los programas de cualificación profesional inicial. *Educación*, 49 (2), pp. 207-226.
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas Trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación, Consejo Nacional de Educación*, 32, pp. 43-76.
- Cato, M., & Carpentier, F. R. D. (2010). Conceptualizations of female empowerment and enjoyment of sexualized characters in reality television. *Mass Communication & Society*, 13 (3), pp. 270-288.

- Castro, D. *et al.* (2012). Diagnóstico e identificación de colectivos vulnerables en la universidad. En J. Gairín, D. Rodríguez Gómez y D. Castro (Coords.), *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica* (pp. 135-160). España: ACCEDDES.
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cernadas, F., Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), pp. 555-570.
- Cerrillo, J. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24 (4), pp. 187-201.
- Charness, G., Karni, R., & Levin D. (2010). On the conjunction fallacy in probability judgment: New experimental evidence regarding Linda. *Games and Economic Behavior*, 68 (2), pp. 551-556. Recuperado de: <http://www.econ2.jhu.edu/people/karni/On%20the%20conjunction%20fallacy%20in%20probability%20judgment.pdf>.
- Chasteen, A. L., Bhattacharyya, S., Horhota, M., Tam, R., & Hasher, L. (2005). How feelings of stereotype threat influence older adults' memory performance. *Experimental Aging Research*, 31, pp. 235-260. doi:10.1080/03610730590948177.
- Chávez, A. & Guido-DiBrito, F. (1999). Racial and ethnic identity and development. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 84, pp. 39-47. Recuperado de: <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic551690.files/Chavez%20and%20Guido%20Debritto.pdf>.
- Cho, J. Y., & Lee, E. (2014). Reducing confusion about Grounded Theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19 (32), pp. 1-20. Recuperado de: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol19/iss32/2>.
- Chun, D. (2011). Developing intercultural communicative competence through online exchanges. *CALICO Journal*, 28 (2), pp. 392-419.
- Cialdini, R. B., Brown, S. L., Lewis, B. P., Luce, C., & Neuberg, S. L. (1997). Reinterpreting the empathy-altruism relationship: When one into one equals oneness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 481-494. doi:10.1037/0022-3514.73.3.481.
- Cifuentes, L. M. (2012). Las virtudes cívicas en una sociedad plural. *Factótum, Revista de Filosofía*, pp. 19-33.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), pp. 61-71.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7ª edition. New York: Routledge.

- Colás, P. y Jiménez, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 340, pp. 415-444.
- Colás, P. y Villaciervos, P. (2007). La interiorización de estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (1), pp. 35-58.
- Colmenero, M. J. y Pegalajar, M. (2015). Cuestionario para los futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, pp. 165-189.
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente un marco de referencia europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2016). Diálogo intercultural. Recuperado de: http://ec.europa.eu/culture/policy/strategic-framework/intercultural-dialogue_es.htm [Consultado el 06 de junio de 2016].
- Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. Berkeley, CA: University of California Berkeley.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el diálogo intercultural*. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2015). Región del Maule. Síntesis regional. Recuperado de: <http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/08/Informe-Maule-final.pdf>.
- Cook, R., Dickens, B., & Cusack, S. (2010). Unethical female stereotyping in reproductive health. *International Journal of Gynecology and Obstetrics*, 109, pp. 255-258. Texto traducido y reproducido con autorización de la Federación Internacional de Ginecología y Obstetricia (FIGO). Recuperado de: http://www.law.utoronto.ca/utfl_file/count/documents/reprohealth/SP30_Cook-Estereotipacion.pdf.
- Cook, R. J. y Cusack, S. (2010). *Estereotipos de género. Perspectivas Legales Transnacionales*. Traducción al español de Andrea Parra. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Cooper, J., & Hogg, M. A. (2007). Feeling the anguish of others: A theory of vicarious dissonance. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. Vol. 39. (pp. 359-403). San Diego, CA: Academic Press.
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10 (2), pp. 12-34.
- Cortina, A. (2000). Ética y política: moral cívica para una ciudadanía cosmopolita. *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, UNED, 12, pp. 773-789.

- Coyne, S., Linder, J., Rasmussen, E., Nelson, D., & Collier, K. (2014). It's a bird! it's a plane! it's a gender stereotype!: Longitudinal associations between superhero viewing and gender stereotyped play. *Sex Roles*, 70, pp. 416-430. doi 10.1007/s11199-014-0374-8.
- Crespi, I. (2003). Socialization and gender roles within the family: A study on adolescents and their parents in Great Britain. Recuperado de: <http://www.iser.essex.ac.uk/les/conferences/bhps/2003/docs/pdf/papers/crespi>.
- Croizet, J., & Claire T. (1998). Extending the concept of stereotype threat to social class: The intellectual underperformance of students from low socioeconomic backgrounds. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, pp. 588-594.
- Cruickshank, J. (2012). The role of qualitative interviews in discourse theory. *Critical Approaches to Discourse Analysis Across Disciplines*, 6 (1), pp. 38-52.
- Cuenta Pública. Recuperado de: http://www.gob.cl/cuenta-publica/2016/regional/2016_regional_07.pdf.
- Cuñat, R. (s.f). Aplicación de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) al estudio de creación de empresas. *Decisiones Globales*, pp. 1-13. Recuperado de: <http://www.investigacioncualitativa.es/Paginas/Articulos/investigacioncualitativa/Cunat.pdf>.
- Curcio, M. y Camargo, E. (2012). Universidad y formación ciudadana. *Reflexión Política*, 14 (28), pp. 118-126.
- Curtis, S., Gesler, W., Smith, G., & Washburn, S. (2000). Approaches to sampling and case selection in qualitative research: Examples in the geography of health. *Social Science & Medicine*, 50, pp. 1001-1014.
- Damigella, D. y Licciardello, O. (2014). Stereotypes and prejudices at school: A study on primary school reading books. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 127 (22), pp. 209-213.
- Davis, M. H., Conklin, L., Smith, A., & Luce, C. (1996). Effect of perspective-taking on the cognitive representation of persons: A merging of self and other. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, pp. 713-726. doi:10.1037/0022-3514.70.4.713.
- Delgado, M. C., Sánchez, G. M. y Fernández, P. (2012). Atributos y estereotipos de género asociados al ciclo de la violencia contra la mujer. *Universitas Psychologica*, 11 (3), pp. 769-777.
- De Marchis, G. P. (2014). Procesamiento heurístico y comunicación. Una revisión y su clasificación. *Zer*, 19 (36), pp. 77-98. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/zer36-04-demarchis.pdf>.
- Del Olmo, M. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *XXI Revista de Educación*, 7, pp. 13-23. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1957/b15162084.pdf?sequence=1>.

- Del Pozo, A. (2014). Los estereotipos de género en la población juvenil y prevención de la violencia de género. *Boletín Ecos*, 26. Recuperado de: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Boletin_ECOS/26/estereotipos-de-genero_A_DEL-POZO.pdf.
- De Neys, W. (2007). Developmental trends in decision making: The case of the Monty Hall Dilemma. In J. A. Elsworth (Ed.), *Psychology of Decision Making in Education, Behavior, and High Risk Situations* (pp. 271-281). Hauppauge, NY: Nova Science.
- De Neys, W., Vartanian, O., & Goel, V. (2008). Smarter than we think: When our brains detect that we are biased. *Psychological Science*, 19, pp. 483-489.
- De Neys, W., & Glumicic, T. (2008). Conflict monitoring in dual process theories of reasoning. *Cognition*, 106, pp. 1248-1299.
- De Neys, W., & Franssens, S. (2009). Belief inhibition during thinking: Not always winning but at least taking part. *Cognition*, 113, pp. 45-61.
- De Neys, W., & Van Gelder, E. (2009). Logic and belief across the lifespan: The rise and fall of belief inhibition during syllogistic reasoning. *Development Science*, 12 (1), pp. 123-130. doi: 10.1111/j.1467.2008.00746.x.
- De Neys, W., Comheeke, S., & Osman, M. (2011). Biased but in doubt: Conflict and decision confidence. *PLoS ONE*, 6 (2), e15954. doi: 0.1371/annotation/1ebd8050-5513-426f-8399-201773755683.
- De Neys, W., & Vanderputte, K. (2011). When Less Is Not Always More: Stereotype Knowledge and Reasoning Development. *Developmental Psychology*, 47 (2), pp. 432-44. doi:10.1037/a0021313.
- De Neys, W. (2012). Bias and conflict: A case for logical intuitions. *Perspectives on Psychological Science*, 7 (1), pp. 28-38. doi: 10.1177/1745691611429354.
- De Neys, W., & Bonnefon, J. F. (2013). The 'whys' and 'whens' of individual differences in thinking biases. *Trends in Cognitive Sciences*, 17 (4), pp. 172-178. doi: 10.1016/j.tics.2013.02.001.
- De Neys, W. (2014). Conflict detection, dual processes, and logical intuitions: some clarifications. *Thinking & Reasoning*, 20 (2), pp. 169-187. doi: 10.1080/13546783.2013.854725.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In NK Denzin & YS Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (eds.). (2005). *Handbook of Qualitative Inquiry*. 3^a edition. Thousand Oaks CA: Sage.

- De Sousa Santos, B. (2002). *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos*. Traducción de Libardo José Ariza.
- De Venanzi, A. (2003). *La sociología de las profesiones y la sociología como profesión*. 2ª edición. Caracas: UCV, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.
- Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis: A User-friendly Guide for Social Scientist*. London: Routledge.
- Díaz, C. (2003). Heurísticas y sesgos en el razonamiento probabilístico. Implicaciones para la enseñanza de la estadística. [27 Congreso Nacional de Estadística e Investigación Operativa, Lleida 8-11 de abril]. pp. 3611-3621. Recuperado de: http://web.udl.es/usuaris/esi2009/treballs/P1_44.pdf.
- Díaz, C. (2005). Evaluación de la falacia de la conjunción en alumnos universitarios. *Suma*, 48, pp. 45-50. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/FALACIA.pdf>.
- Diekmann, A. B., & Murnen, S. K. (2004). Learning to be little women and little men: The inequitable gender equality of nonsexist children's literature. *Sex Roles*, 50, pp. 373-390.
- Di Girolamo, G. (2016). La desigualdad de género que esconde la guía antiestereotipos del gobierno. Recuperado de: <http://www.eldesconcierto.cl/pais-desconcertado/2016/03/08/las-desigualdad-de-genero-que-esconde-la-guia-anti-estereotipos-del-gobierno/> [Consultado el 11 de abril de 2016].
- Dill, K. E., & Thill, K. P. (2007). Video Game Characters and the Socialization of Gender Roles: Young People's Perceptions Mirror Sexist Media Depictions. *Sex Roles*, 57 (1), pp. 851-864.
- Domínguez Garrido, M. C. (coord.). (2004). *Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Domínguez Gutiérrez, S. (2013). Lo que los estudiantes opinan acerca de las carreras profesionales. *Redes.Com, Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 7, pp. 163-187.
- Dovidio, J. F. (2001). On the nature of contemporary prejudice: The third wave. *Journal of Social Issues*, 57, pp. 829-849.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2010). Intergroup bias. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology*, Vol. 2 (5ª ed.) (pp. 1084-1121). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Dovidio, J. F., Hewston, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview. In Dovidio *et al.*, (Eds.), *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination* (pp. 3-28). London: Sage Publications. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446200919.n1>.

- Durkin, K., & Nugent, B. (1998). Kindergarten children's gender-role expectations for television actors. *Sex Roles*, 38 (5), pp. 387-402.
- Eberhardt, J. L., & Fiske, S. T. (1996). Motivating individuals to change: What is a target to do? In C. N. Macrae, C. Stangor, & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping* (pp. 369-415). New York: Guilford Press.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing?* UK: Bloomsbury Academic.
- Efrat, S., & Ravid, R. (2013). *Action Research in Education. A practical Guide*. USA: The Press.
- Ehrlinger, J., Johnson, K., Banner, M., Dunning, D., & Kruger, J. (2008). Why the unskilled are unaware: Further explorations of (absent) self-insight among the incompetent. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 105, pp. 98-121. doi:10.1016/j.obhdp.2007.05.002.
- Elosua, M. R., Candau, V. M., Llopis, C. y Romera, C. (1994). *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.
- Endendijk, J. J., Groeneveld, M. G., van Berkel, S. R., Hallers-Haalboom, E. T., Mesman, J., & Bakermans- Kranenburg, M. J. (2013). Gender stereotypes in the family context: Mothers, fathers, and siblings. *Sex Roles*, 68, pp. 577-590. doi:10.1007/s11199-013-0265-4.
- England, D. E., Descartes, L., & Collier-Meek. (2011). Gender role portrayal and the Disney princesses. *Sex Roles*, 64, pp. 555-567. doi: 10.1007/s11199-011-9930-7
- Erickson, F. (2011). A History of Qualitative Inquiry and Social and Educacional Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4ª edition. (pp. 43-59). USA: Sage.
- Escandell, M. V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.
- Escarbajal, A. y Morales, A. (2016). Estudio de las competencias interculturales del profesorado en Educación Secundaria. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 6, pp. 146-161.
- Espinar Ruiz, E. (2006). Imágenes y estereotipos de género en la programación y en la publicidad infantil. Análisis cuantitativo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 61. Recuperado de: http://www.ull.es/publicaciones/latina/200614Espinar_Ruiz.htm.
- Espinosa, A., Acosta, Y., Valencia, J., Vera, A., Soares da Silva, A., Romero, J. C. y Beramendi, M. (2016). Calidez, competencia, moralidad y nacionalismo ideal como dimensiones autoestereotípicas del autoconcepto nacional en seis países d e Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34 (2), pp. 395-413. doi: <http://dx.doi.org/10.12804/apl34.2.2016.12>.
- Evans, J. St. B. T., & Over, D. E. (1996). *Rationality and Reasoning*. Hove, England: Psychology Press.

- Evans, J. St. B. T. (2002). Logic and human reasoning: An assessment of the deduction paradigm. *Psychological Bulletin*, 128 (6), pp. 978-996.
- Evans, J. St. B. T. (2003). In two minds: Dual-process accounts of reasoning. *Trends in Cognitive Science*, 7 (10), pp. 454-459.
- Evans, J. St. B. T. (2008). Dual-processing accounts of reasoning, judgment and social cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, pp. 255-278. Recuperado de: <https://www.ualberta.ca/~francisp/Phil488/EvansDualProcessing2008.pdf>.
- Evans, J. St. B. T. (2012). Normative systems: Logic, probability and rational choice. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 115-133). Oxford: Oxford University Press.
- Fernández Enguita, M. (2003). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Monitor Educador*, 99, pp. 30-37.
- Fiedler, K. (1988). The dependence of the conjunction fallacy on subtle linguistic factors. *Psychological Research*, 50, pp. 123-129.
- Fiedler, K., & von Sydow, M. (2015). Heuristics and biases: Beyond Tversky and Kahneman's (1974) judgment under uncertainty. In M. W. Eysenck & D. Groome (Eds.), *Cognitive Psychology: Revisiting the Classical Studies* (pp. 141-161). Los Angeles, USA: Sage.
- Figuerola, A. M. (2013). Fortaleciendo la formación ciudadana en la escuela secundaria: una propuesta de aprendizaje-servicio. *Educación*, 22 (43), pp. 51-70.
- Figuerola, C. y Nazar, G. (2015). Creencias estereotípicas sobre el desempeño laboral de trabajadores mayores en Chile. *Psicoperspectivas*, 14 (1), pp. 114-125. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE1-FULLTEXT-435>.
- Figueredo, V. y Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), pp. 160 -179.
- Fiske, S. T. (1998). Prejudice, Stereotyping, and Discrimination. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindsey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 357-411). New York: McGraw-Hill.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (Trad. T. del Amo). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. Los Angeles, USA: Sage.
- Fundación Oportunidad Mayor (2016). Recuperado de: <http://omayor.cl/es/2016/07/05/mas-de-40-mil-adultos-mayores-en-edad-de-jubilarse-están-trabajando-en-el-maule/>

- Gackowski, I., Merola, C., & Yonker, J. (2011). Can stereotypes about your age-related abilities impact your cognitive performance? The influence of stereotype threat on first year college students and the elderly. *Undergraduate Research Journal for the Human Sciences* 10.
- Gairín, J. (2007). Aproximación a la temática de la violencia de género. En M. A. Essomba (Coord.), *Coeducación y Prevención Temprana de la Violencia de Género* (pp. 9-21). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia - Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Gairín, J. (ed.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en ciencias sociales*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63 (1), pp. 93-108.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en Educación Superior. En J. Gairín, D. Rodríguez Gómez y D. Castro (Coords.), *La vulnerabilidad en Educación Superior*. España: ACCEDES.
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, pp. 708-724. doi: 10.1037/0022-3514.78.4.708.
- Gámez, M. J. y Núñez, S. (2013). Medios, ética y violencia de género: más allá de la victimización. *Asparkia*, 24, pp. 145-160.
- García, Á. y Zubieta, J. C. (2006). Los estereotipos nacionales de las poblaciones de los países del MERCOSUR y España. España: Ediciones T.G.D. Santander.
- García Campos, J. (2009). Justificación y racionalidad desde la teoría dual del razonamiento. *Ideas y valores*, 139, pp. 61-86. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80911198004>.
- García Muñoz, N. y Fedele, M. (2011). Las series televisivas juveniles: tramas y conflictos en una «teen series». *Comunicar*, 37 (20), pp. 133-140.
- García Pérez, F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la Escuela*, 68, pp. 5-10.
- García Pérez, F. (2010). La investigación en didáctica de las Ciencias Sociales y la construcción del conocimiento profesional de los docentes. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 399-416). Zaragoza: Institución “Fernando el Católico” (C.S.I.C).
- García Pérez, F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la Geografía y las Ciencias Sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1 (1), pp. 108-122.

- García, C. y Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), pp. 329-344.
- García Pérez, A. y Mendiá, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en el aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1). Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/36099/1/rev191ART3.pdf>.
- García Retamero, R. y Dieckmann, A. (2006). Una visión crítica del enfoque de los heurísticos rápidos y frugales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), pp. 509-522. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80538305.pdf>.
- García San Pedro, M. J. y Riu, F. (2014). *Ciudadanos competentes. Las competencias: retos de una nueva educación para una nueva sociedad*. España: Edebé.
- Grañeras, M., Ibañez, P., Gil, N. y González, P. (2015). Agentes para la igualdad de género en los centros educativos: el caso de las CCAA de España en perspectiva supranacional. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, pp. 291-242.
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Gentzen, G. (1935). Untersuchungen über das logische Schließen I. *Mathematische Zeitschrift*, 39, pp. 176-210.
- Gerding, A., & Signorielli, N. (2014). Gender roles in tween television programming: A content analysis of two genres. *Sex Roles*, 70 (1), pp 43-56.
- Gherovici, P. (2011). *Please Select Your Gender: From the Invention of Hysteria to the Democratizing of Transgenderism*. London: Routledge.
- Gibbs, A. (1997). *Focus Group. Social Research Update. Nineteen. Sociology at Surrey*. Recuperado de: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic549691.files/Focus_Groups.pdf.
- Gigerenzer, G., Todd, P. M., & the ABC Research Group. (1999). Simple heuristics that make us smart. New York: Oxford University Press.
- Gigerenzer, G. (2008). Why heuristics work. *Perspectives on Psychological Science*, 3 (1), pp. 20-29. doi: 10.1111/j.1745-6916.2008.00058.x.
- Gigerenzer, G., & Gaissmaier, W. (2011). Heuristic decision making. *Annual Review of Psychology*, 62, pp. 451-482. doi: 10.1146/annurev-psych-120709-145346.
- Gil flores, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Anuario interuniversitario de didáctica* (10-11), pp. 199-214. Recuperado de: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20406/metodologia_investigacion.pdf.
- Gilbert, G. M. (1951). Stereotype persistence and change among college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, pp. 245-254.

- Giménez, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos.
- Glascok, J. (2003). Gender, race, and aggression in newer TV networks' primetime programming. *Communication Quaterly*, 51 (1), pp. 90-10.
- Goel, V. (2007). Anatomy of deductive reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, 11 (10), pp. 435-441. doi:10.1016/j.tics.2007.09.003.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8 (4), pp. 597-606. Recuperado de: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6>.
- Goldstein, N. J., & Cialdini, R. B. (2007). The spyglass self: A model of vicarious self-perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, pp. 402-417. doi:10.1037/0022-3514.92.3.402.
- Gomariz, F., Gómez, C., Miralles, P., y Ortuño, J. (2012). Ciudadanía y participación en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una experiencia didáctica a través de la lectura y el análisis de "Rebelión en la granja" de G. Orwell. En de N. Alba Fernández, García Pérez, F. y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Vol. II. (pp. 87-95). España: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales - Díada Editores.
- Gómez, V. y Royo, P. (2015). Construyendo espacios de diálogo: una propuesta de enseñanza de la bioética. *Acta Bioethica*, 21 (1), pp. 9-18.
- González, P. (1989). El sentir chileno de Leopoldo Castedo. En J. L. Abellán y A. Monclús, A. (Coords.), *El pensamiento español contemporáneo y la idea de América. II El pensamiento en el exilio* (pp. 589-638). Madrid: Anthropos.
- González, R. y Santana, J. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13 (1), pp. 127-131.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 85-103. Recuperado de: <http://www.rieoci.org/rie29a04.PDF>.
- González, O., Berrios, Ll. y Buxarraís, M. R. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios pedagógicos*, 39 (2), pp. 147-164.
- González Galbán, H. y Fernández de Juan, T. (2014). Hombres violentados en la pareja. Jóvenes en Baja California. *México Culturales*, 2 (2), pp. 129-155.
- González Valencia, G. A. y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19 (1), pp. 89-102. doi: 10.5294/edu.2016.19.1.5.

- González, H., Álvarez, J. L. y Fernández, G. (2012). Fundamentando la formación de educadores profesionales en competencias interculturales: la toma de perspectiva. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64 (1), pp. 89-107.
- Gouveia, E. L., Roazzi, A., O'Brien, D. P., Moutinho, K., & Dias, M. (2003). Raciocínio dedutivo e lógica mental. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 20 (3), pp. 135-145.
- Griffin, D. W., González, R., Koehler, D., & Gilovich, T. (2012). Judgmental heuristics: A historical overview. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Oxford Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 322-345). New York: Oxford University Press.
- Grueso, D. I. (2003). ¿Qué es el multiculturalismo? *El hombre y la máquina*, 20 (21), pp. 16-23.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Guba, E. G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. 3ª edición. (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guiso, L., Monte, F., Sapienza, P., & Zingales, L. (2008). Culture, gender, and math. *Science*, 320, pp. 1164-1165. doi: <http://dx.doi.org/10.1126/science.1154094>.
- Guerra López, M. D. (2013). *La reducción de la estereotipia y el prejuicio sobre hombres y mujeres mayores en alumnado de educación secundaria: moduladores y líneas de actuación psicopedagógica* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Córdoba, Departamento de Educación, España.
- Guerra, J. y Revuelta, F. I. (2015). Visión y tratamiento educativo de los roles masculino y femenino desde el punto de vista de los videojugadores: tecnologías emergentes favorecedoras de la igualdad de género. *Revista Currículum*, 28, pp. 145-163.
- Gutiérrez Brito, J. (2001). Elementos no técnicos para la conducción de un grupo de discusión, *Empiria*, 4, pp. 121-143.
- Gutiérrez, A. y Pulgarín, M. R. (2009). Formación ciudadana: ¿utopía posible! *Revista Educación y Pedagogía*, 21 (53), pp. 33-38.
- Gutiérrez, P. y Ibañez, P. (2013). ¿Cómo se transmiten los estereotipos culturales y sexistas a través de las imágenes de las TIC en los libros de texto? *Enseñanza & Teaching*, 31 (1), pp. 109-125.
- Há, D. M. (2011). Analyses of the prevailing research paradigms in education. *Só*, 4 (45), pp. 189-198.

- Halai, A. (2006). Ethics in Qualitative Research: Issues and Challenges. Plenary Address: Multi Disciplinary Qualitative Research in Developing Countries Karachi University, 4th November. Recuperado de: http://r4d.dfid.gov.uk/PDF/Outputs/ImpQuality_RPC/iccpaper1.pdf.
- Hamilton, M., Anderson, D., Broaddus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55 (11), pp. 757-765.
- Hsieh, C. (2004). Strengths and Weaknesses of Qualitative Case Study Research [online]. Recuperado de: <http://survey.sinica.edu.tw/serial/fulltext/15/p87-116.pdf>.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), pp. 1277-1288. doi: 10.1177/1049732305276687.
- Hayakawa, S. I. (1990). *Language in thought and action*. New York, NY: Harcourt Brace.
- Hayes, B., Heit, E., & Swendsen, H. (2010). Inductive reasoning. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, pp. 278-292. doi:10.1002/wcs.44.
- Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. *Tejuelo*, 18, pp. 101-114.
- Hernández Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, pp. 187-210.
- Hernández Méndez, G. (2013). Habitus, estereotipos y roles de género. Percepciones de profesores y estudiantes. *Docencia Universitaria*, 14 (1), pp. 89-105.
- Hernández Ortiz, H. (2013). La evaluación de la falacia de la conjunción en estudiantes de la Universidad del Caribe. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), pp. 86-97.
- Hernández Reyna, M. (2007). Sobre los sentidos de “multiculturalismo” e “interculturalismo”. *Ra Ximhai*, 3 (2), pp. 429-442.
- Heit, E. (2015). Brain Imaging, forward inference, and theories of reasoning. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8 (1056). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2014.01056>. doi: 10.3389/fnhum.2014.01056.
- Hertwig, R., & Gigerenzer, G. (1999). The ‘Conjunction Fallacy’ revisited: how intelligent inferences look like reasoning errors. *Journal of Behavioral Decision Making*, 12 (4), pp. 275-305.
- Hesse-Biber, S., & Leavy, P. (2011). *The practice of Qualitative Research*. 2ª edition. USA: Sage Publications.
- Hilton, J. L., & von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47, pp. 237-271. doi: 10.1146/annurev.psych.47.1.237.
- Hinton, P. R. (2000). *Stereotypes, Cognition and Culture*. New York: Psychology Press.

- Hollingworth, L. (2008). Complicated conversations: Exploring race and ideology in an elementary classroom. *Urban Education*, 44 (1), pp. 30-58. doi:10.1177/0042085907312496.
- Hoyos de los Ríos, O. L. (2001). Identidad nacional una aproximación cognitiva. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, 8, pp. 1-26.
- Huerta, O., Sánchez, M. y Vera, N. (2015). La formación del profesorado en instituciones educativas multiculturales y en situación de vulnerabilidad; base para construir ciudadanía inclusiva e intercultural. *Verba Iuris*, 33, pp. 149-163.
- Huertas, E. y Vigier, F. J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: Dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, pp. 181-196. Recuperado de: <http://www.entreculturas.uma.es/n2pdf/articulo11.pdf>.
- Hynes, A. (2010). Raising Princesses? Gender socialisation in early childhood and the Disney Princess franchise. *Critical Social Thinking: Policy and Practice*, 2, pp. 205-216. Recuperado de: <https://www.ucc.ie/en/media/academic/appliedsocialstudies/docs/AshleeHynes.Pdf>.
- Hyett, N., Kenny, A. & Dickson-Swift, V. D. (2014). Methodology or method? A critical Review of Qualitative Case Study Reports. [online]. Recuperado de: <http://www.ijqhw.net/index.php/qhw/article/view/23606>.
- Ibroscheva, E., & Ramaprasad, J. (2008). Do media matter? A social construction model of stereotypes of foreigners. *Journal of Intercultural Communication* 16.
- Iglesias Casal, I. (2015). Entre tópicos y estereotipos: cómo se construyen y reconstruyen las representaciones culturales. *Estudios Humanísticos. Filología* 37, pp. 51-79.
- Instituto Nacional de Estadística de la Región del Maule. Recuperado de: <http://www.inemaule.cl>.
- Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26 (2), pp. 143-163.
- Inglis, M., & Simpson, A. (2006). Characterising mathematical reasoning: studies with the Wason Selection Task. In M. Bosch (Ed.), *Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 1768-1777). Sant Feliu de Guíxols.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books.
- Israel Garzón, E. (2011). Comunicación y diversidad intercultural. Conceptos, dispositivos y estrategias en red. *Contratexto*, 19, pp. 75-94.
- Jackson, R., Drummond, D., & Camara, S. (2007). What is qualitative research? *Qualitative Research Reports in Communication*, 8 (1), pp. 21-28.

- Jacob, E. (1987). Traditions of qualitative research: A review. *Review of Educational Research*, 57 (1), pp. 1-50.
- Jacobs, J. E. (1991). Influence of gender stereotypes on parents and child mathematics attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), pp. 518-527.
- Jacobs, J. E., & Potenza, M. (1991). The use of judgment heuristics to make social and object decisions: A developmental perspective. *Child Development*, 62, pp. 166-178.
- Jiménez Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 23 (71), pp 41-26.
- Jiménez Fernández, C., Murga, M. Á., Álvarez, B., Gil, J. A. y Téllez, J. A. (2006). Estudiantes universitarios ante la cuestión de género: estudio propedeúico para la intervención pedagógica. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14 (53), pp. 437-456.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, P. N., & Byrne, R. M. J. (1991). *Deduction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Johnson-Laird, P.N., Byrne, R. M. J., & Schaeken, W. S. (1992). Propositional reasoning by model. *Psychological Review*, 99, pp. 418-439.
- Johnson-Laird, P. N. (1999). Deductive Reasoning. *Annual Review of Psychology*, 50, pp. 109-135.
- Johnson-Laird, P. N. (2001). Mental models and deduction. *Trends in Cognitive Sciences*, 5 (10), pp. 434-442.
- Johnson-Laird, P. N. (2004). The history of mental models. In K. Manktelow & M. C. Chung (Eds.), *Psychology of Reasoning: Theoretical and Historical Perspectives* (pp. 179-212). New York: Psychology Press.
- Johnson-Laird, P. N. (2006). *How We Reason*. New York: Oxford University Press.
- Johnson-Laird, P. N., Byrne, R. M. J., & Girotto, V. (2009). The mental model theory of conditionals: A reply to Guy Politzer. *Topoi*, 28, pp. 75-80.
- Johnson-Laird, P. N. (2010a). Mental models and human reasoning. *PNAS*, 107 (43), pp. 18243-18250.
- Johnson-Laird, P. N. (2010b). Against logical form. *Psychologica Belgica*, 50 (3&4), pp. 193-221.
- Johnson-Laird, P. N. (2011). The truth about conditionals. In K. I. Mannketelow, D. E. Over, & S. Elqayam (Eds.), *The Science of Reason: A Festschrift for Jonathan St. B. T. Evans* (pp. 119-143). Hove, UK: Psychology Press.

- Johnson-Laird, P. N. (2012). Inference with Mental Models. In K. J. Holyoak, & R. Morrison (Eds.), *Thinking and Reasoning* (pp. 134-154). New York: Cambridge University Press.
- Johnson-Laird, P. N., & Byrne, R. M. J. (1995). A model point of view. *Thinking and Reasoning*, 1, pp. 339-350.
- Johnson-Laird, P. N., & Byrne, R. M. J. (2002). Conditionals: A theory of meaning, pragmatics, and inference. *Psychological Review*, 109 (4), pp. 646-678. doi: 10.1037//0033-295X.109.4.646.
- Johnson-Laird, P. N., & Khemlani, S. (2014). Toward a unified theory of reasoning. *Psychology of Learning and Motivation*, 59, pp. 1-42. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-407187-2.00001-0>.
- Johnson-Laird, P. N., Khemlani, S. S., & Goodwin, G. P. (2015). Logic, probability, and human reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, 20, pp. 1-14. doi: 10.1016/j.tics.2015.02.006.
- Jones, P. R. (2011). Reducing the impact of stereotype threat on women's math performance: Are two strategies better than one? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), pp. 587-616.
- Jones, P. R., Taylor, D. M., Dampier-Moore, J., Van Allen, D. R., Saunders, Snowden, C. B., & Johnson, M. B. (2013). Health-related stereotype threat predicts health services delays among blacks. *Race and Social problems*, 5 (2), pp. 121-136.
- Jost, J. T., & Kay, A. C. (2005). Exposure to benevolent sexism and complementary gender stereotypes: Consequences for specific and diffuse forms of system justification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, pp. 498-509. doi: 10.1037/0022-3514.88.3.498.
- Jussim, L., Crawford, J. T., & Rubinstein, R. (2015). Stereotype (in) accuracy in perceptions of groups and individuals. *Current Directions in Psychological Science*, 24 (6), pp. 490-497. doi: 10.1177/0963721415605257.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1973). On the Psychology of Prediction. *Psychological Review*, 80, pp. 237-251.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and Biases*. New York: Cambridge University Press.
- Kahneman, D. (2002). *Maps of Bounded Rationality: A Perspective on Intuitive Judgment and Choice*. Nobel Prize Lecture. Stockholm: Nobel Foundation.
- Kahneman, D., & Frederick (2005). A model heuristic judgment. In K. J. Holyoak & R. G. Morrison (Eds.), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 267-293). New York: Cambridge University Press.
- Kahneman, D. (2013). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

- Kakos, M., & Palaiologou, N. (2014). Intercultural citizenship education in Greece: Us and them. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6 (2), pp. 69-87. Recuperado de: http://www.ijse.eu/wp-content/uploads/2014/06/2014_2_4.pdf.
- Karlins, M., Coffman, T., & Walters, G. (1969). On the fading of social stereotypes: Studies in three generations of college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13 (1), pp. 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0027994>.
- Katz, D., & Braly, K. W. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, pp. 280-290.
- Kaufman, G. F., & Libby, L. K. (2012). Changing beliefs and behavior through experience-taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103 (1), pp. 1-19.
- Khemlani, S., & Johnson-Laird, P. N. (2009). Illusory inferences about embedded disjunctions. *Memory & Cognition*, 37 (5), pp. 615-623.
- Khemlani, S., Orenes, I., & Johnson-Laird, P. N. (2012). Negating compound sentences. In N. Miyake, D. Peebles, & R.P Cooper (Eds.), *Building Bridges Across Cognitive Sciences Around The World* (pp. 575-580). Austin, TX: Cognitive Science Society.
- Khemlani, S., Barbey, A., & Johnson-Laird, P. N. (2014). Causal reasoning with mental models. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 849. Recuperado de: <http://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00849>.
- Khemlani, S., Orenes, I., & Johnson-Laird, P. N. (2014). The negation of conjunctions, conditionals, and disjunctions. *Acta Psychologica*, 151, pp. 1-7. doi: 10.1016/j.actpsy.2014.05.004.
- Khemlani, S., Goodwin, G. P., & Johnson-Laird, P. N. (2015). Causal relations from kinematic simulations. In R. Dale, C. Jennings, P. Maglio, T. Matlock, D. Noelle, A. Warlaumont, & J. Yoshimi (Eds.), *Proceedings of the 37th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society.
- Koetting, J. R. (1984). *Foundations of Naturalistic Inquiring: Developing a Theory Base for Understanding Individual Interpretations of Reality*. Dallas, TX: AEFCT.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis. An Introduction To Its Methodology*. USA: Sage.
- Kristeva, J. (1991). *Extranjeros para nosotros mismos*. Traducción de Xavier Gispert. Barcelona: Plaza & Janes.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus Group: A practical Guide for Applied Research*. 5^a edition. USA: Sage.
- Krüger, H. (2004). Cognição, estereótipos e preconceitos sociais. In M. E. O. Lima & M. E. Pereira (Orgs.), *Estereótipos, preconceitos e discriminação: perspectivas teóricas e metodológicas* (pp. 23-40). Salvador: EDUFA.

- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2ª edición. USA: The University of Chicago Press.
- Kusis, J., Miltovica, B., & Feldmane, L. (2014). Lithuanian and Latvian urban youth perceptions and stereotypes of farmer and agriculture. *Regional Formation and Development Studies*, 3 (14), pp. 148-156. doi: <http://dx.doi.org/10.15181/rfds.v14i3.871>.
- Lacalle, Ch. (ed.). (2013). *Jóvenes y ficción televisiva. Construcción de la identidad y transmedialidad*. Barcelona: Editorial UOC.
- Lapan, S. D., Quartaroli, M. T., & Riemer, F. J. (2012). *Qualitative Research: An Introduction to Methods and Designs*. New York: Jossey-Bass.
- Lara, R. M. (2010). Los centros como espacios vivos para construir la equidad de género. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51 (4).
- Lasagni, V. X., Bernal, R., Tuzzo, M. del R., Rodríguez, M. ., D., Muñoz, L. M., Palermo, N., ... Díaz Veiga, P. (2013). Estereotipos negativos hacia la vejez en personas mayores de Latinoamérica. *Revista Kairós Gerontología*, 16 (4), pp. 9-23.
- Leach, F. (2006). Researching gender violence in schools: Methodological and ethical considerations. *World Development*, 34 (6), pp. 1129-1147.
- Leach, F., Dunne, M., & Salvi, F. (2014). *School-related Gender-based Violence. A global review of current issues and approaches in policy, programming and implementation responses to School-Related Gender-Based Violence (SRGBV) for the Education Sector*. Paris: UNESCO.
- Leaper, C. (2013). Parents' socialization of gender in children. Martin CL, topic ed. In Tremblay RE, Boivin M., & Peters RdeV (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development (pp. 1-5). Recuperado de: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/LeaperANGxp1.pdf>.
- Lègal, J. B. y Delouée, S. (2015). *Stéréotypes, préjugés et discrimination*. Paris: Dunod.
- Leiva, J. J. (2010a). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (3), pp. 251-274.
- Leiva, J. J. (2010b). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo. *Ciencias de la Educación*, 223, pp. 311-332.
- Leiva, J. J. (2011a). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56/1.
- Leiva, J. J. (2011b). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante: ECU.

- Lemus, S., Moya, M., Bukowski, M. y Lupiáñez, J. (2008). Activación automática de las dimensiones de competencia y sociabilidad en el caso de los estereotipos de género, *Psicológica* 29, pp. 115-132. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/169/16929201.pdf> , W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt.
- Lerner, R. M., Liben, L. S., & Mueller, U. (eds.). (2015). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes*. Volume 2. 7th edition. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Liamputtong, P. (2011). *Focus Group Methodology. Principles and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Liebkind, K., & McAlister, A. L. (1999). Extended contact through peer modelling to promote tolerance in Finland. *European Journal of Social Psychology*, 29, pp. 765-780.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S.A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. 4th edition. (pp. 97- 128). USA: Sage.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (2003). Paradigmatic Controversies, Contradiction and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues* (259-291). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lippmann, W. (1922). *Opinion Public*. New York: Harcourt, Brace and Co. Recuperado de: <http://wps.pearsoncustom.com/wps/media/objects/2429/2487430/pdfs/lippmann.pdf>.
- López Astorga, M. (2009). El problema de Linda y la falacia de la conjunción, *Konvergencias. Filosofías y Culturas en Diálogo*, VII (21). Recuperado de: <http://www.konvergencias.net/lopezastorga233.pdf>.
- López Astorga, M. (2010). El Rechazo de la tesis de la conjunción y sus implicaciones en la teoría de la probabilidad. *Revista Paralaje*, 4, pp. 194-206. Postgrado en Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Recuperado de: <http://paralaje.cl/index.php/paralaje/article/view/90/73>.
- López Astorga, M. (2011a). Heurísticos y racionalidad: ¿La ignorancia beneficia a los estudiantes en algún sentido? *Educación en Revista*, 41, pp. 215-229.
- López Astorga, M. (2011b). La falacia de la conjunción y la contextualización en el autismo. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (1), pp. 279-291. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art16.pdf>.
- López Astorga, M. (2012). Problemas metodológicos en las investigaciones sobre las capacidades intelectuales en el espectro autista: el caso de la perfección del condicional. *Alpha*, 34, pp.117-132.
- López Astorga, M. (2015a). The formal discipline theory and mental logic. *Praxis Filosófica. Nueva serie*, 41, pp. 11-25.

- López Astorga, M. (2015b). The case of the conditionals with disjunctions embedded into their antecedents. Mental logic versus semantic models. *Universum*, 30 (2), pp. 143-152.
- López Astorga, M. (2015c). Reductio and absurdum, modulation, and logical form. *International philosophy and theology*, 3 (1), pp. 59-65. doi:10.15640/ijpt.v3n1a7.
- López Astorga, M. (2016). Logic, pragmatics, and types of conditionals. *Frontiers of Philosophy in China*, 11 (2), pp. 279-297.
- López, J., Blanco, F., Scandroglio, B y Rasskin, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31 (1), pp. 131-142.
- López Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDETANIA*, 38, pp. 147-156.
- López Díez, P. (2008). Los medios y la representación de género: algunas propuestas para avanzar. *Feminismo/s*, 11, pp. 95-108.
- López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuente. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 20 (1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>.
- Lopes Reis, M. (Coord.). (2014). Minorías étnico-culturales. En J. Gairín Sallán, D. Castro Ceacero y D. Rodríguez-Gómez (Coord.), *Acceso, permanencia y egreso en la Universidad de Colectivos Vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad*. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.
- López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. 2ª edición. Murcia: Universidad, Secretariado de publicaciones.
- Madon, S., Aboufadel, K., Montiel, E., Smith, A., Palumbo, P., & Jussim, L. (2001). Ethnic and national trilogy revisited an revised. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27 (8), pp. 996-1010.
- Magendzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. *Pensamiento Educativo*, 26, pp. 173-200.
- Magendzo, A. (2009). Aprendiendo a ser tolerante y no discriminador: competencias genéricas comprometidas. *Cuadernos Judaicos*, 26, pp. 1-6.
- Magendzo, A. y Arias, R. (2015). *Informe Regional 2015: educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. Bogotá: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC).
- Magendzo, A. y Toledo, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194140994020.pdf>.

- Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7 (19), pp. 118-130.
- Maloney, E., Schaeffer, M., & Beilock, S. (2013). Mathematics anxiety and stereotype threat: Shared mechanisms, negative consequences and promising interventions. *Research in Mathematics Education*, 15 (2), pp.115-128.
- Maloney, E., Ramirez, G., Gunderson, E. A., Levine, S., & Beilock, S. L. (2015). Intergenerational Effects of Parents' Math Anxiety on Children's Math Achievement and Anxiety. *Psychological Science*, pp. 1-9. doi:10.1177/0956797615592630.
- Mann, A., & DiPrete, T. (2016). The consequences of the national math and science performance environment for gender differences in STEM Aspirations. *Sociological Science*, 3, pp. 568-603.
- March Cerdà, J. C., Prieto Rodríguez, M. A., Hernán, M. y Solas, O. (1999). Técnicas cualitativas para la investigación en salud pública y gestión de servicios de salud: algo más que otro tipo de técnicas. *Gaceta Sanitaria*, 13 (4), pp. 312-319.
- Marina, J. A. y Bernabeu, R. (2009). *Competencia social y ciudadana*. 2ª edición. Madrid: Alianza Editorial.
- Martín Crespo, M. C. y Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27 [online]. Recuperado de: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/340/330>.
- Martín, A., Pazos, M., del Valle, M., Montilla, C. y Romero, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas jóvenes: las redes sociales. *Educación XX1*, 19 (2), pp. 405-429. doi: 10.5944/educXX1.13934.
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 [Online]. Recuperado de: <http://rieoci.org/rie42a05.htm>.
- Martínez Martín, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez Martín (Ed.), *Aprendizaje servicio y responsabilidad de las universidades* (pp. 11-26). Madrid: Ediciones Octaedro.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, pp. 165-193. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>.
- Martínez Reina, M. C. y M. Vélez Cea (2005). Estereotipos de género en el juego y en el ocio tecnológico interactivo, en Actas del VI Congreso Internacional de Interacción Persona-Ordenador. Madrid: Thomson.

- Martínez, A. y Zurita, F. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria ante los procesos migratorios. *Aula Abierta*, 49, pp. 91-102.
- Martínez Rodríguez, R. (2011). La construcción del otro a partir de estereotipos y la reproducción de los prejuicios a través del lenguaje y del discurso de las élites. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 2253-2261). Granada: Instituto de Migraciones.
- Martínez Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), pp. 613-119.
- Martínez, C. A., Maquilón, J. J. y Alves, A. C. (2013). La sensibilidad intercultural de profesores de educación infantil y educación primaria en Murcia, España. *Espaço do Currículo*, 6 (3), pp. 630-640.
- Mason, M. (2010). Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews. *Forum Qualitative Social Research*, 11 (3). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1428/3027>
- Matencio, R. M. , Molina, J. y Miralles, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 22 (67), pp. 181-210.
- McArthur, L. Z., & Eisen, S. V. (1976). Television and sex-role stereotyping. *Journal of Applied Social Psychology*, 6, pp. 329-351. doi: 10.1111/j.1559-1816.1976.tb02409.x.
- McClosky, E. M. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*, 38 (19), pp. 41-49.
- McGarty, C., Yzerbyt, V. & Spears, R. (2002). Stereotypes are selective, variable and contested explanations. In C. McGarty, V. Y. Yzerbyt, & R. Spears (Eds.), *Stereotypes as Explanations: The Formation of Meaningful Beliefs About Social Groups* (pp. 186-199). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- McGhee, P. E., & Frueh, T. (1980). Television viewing and the learning of sex-roles stereotypes. *Sex Roles*, 6 (2), pp. 179-188.
- McKenzie, R., Evans, J. St. B. T., Handley, S. J. (2010). Conditional reasoning in autism: Activation and integration of knowledge and belief. *Developmental Psychology*, 46 (2), pp. 391-403.
- Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F. (coords.). (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall – UNED.
- Merino, D. y Ruiz, C.(2005). Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural. *Aula Abierta*, 86, pp. 185-204.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Merriam, S. B. (ed.). (2002) *Qualitative Research in Practice. Examples for Discussion and Analysis*. Jossey-Bass. San Francisco, CA: Wiley.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher*, 17 (2), pp. 13-17.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4 (5), pp. 165-180. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.pdf.
- Méndez, L. y Cárdenas, M. (2012). Hacia la construcción de un modelo comprensivo de análisis de la “situación de inmigración” de mujeres sudamericanas en Chile. *Psicoperspectivas*, 11 (1), pp. 252-272.
- Mertens, D. M. (1998). *Research methods in Education and Psychology*. Thousand Oaks, USA: Sage.
- Mesquita, M., Eufrásio, C. y Batista, M. A. (2011). Estereótipos de gênero e sexismo ambivalente em adolescentes masculinos de 12 a 16 anos. *Saúde e Sociedade*, 20(3), 554-567. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902011000300003>.
- Mevel, K., Poirel, N., Rossi, S., Cassotti, M., Simon, G., Houdé, O., & De Neys, W. (2015). Bias detection: Response confidence evidence for conflict sensitivity in the ratio bias task. *Journal of Cognitive Psychology*, 27, pp. 227-237.
- Michaud, D. (2015). Estereotipos en los sitios de publicidad del turismo mapuche. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 25 (1), pp. 3-14.
- Migliorati, M. (2013). *Análisis y estudio pedagógico de los estereotipos étnicos en los deportistas negros*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, España.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Londres: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. 3ª edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, R. (2015). Complexity, representation and practice: Case study as method and methodology. *Issues in Educational Research*, 25 (3), pp. 309-318. Recuperado de: <http://www.iier.org.au/iier25/miles.pdf>.
- Ministerio Secretaría General de Gobierno de Chile (2016). *Guía ilustrada para una comunicación sin estereotipos de género*. Santiago de Chile: Servicio Nacional de la Mujer - Secretaría de Comunicaciones Ministerio Secretaría General de Gobierno.
- Mohamed, L., Herrera, L., Carracedo, S. (2014). Violencia de pareja en jóvenes estudiantes universitarios de diferente origen cultural. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 5, pp. 223-236.

- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3 (3), pp. 23-33.
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings. *Bulletin Johns Hopkins Hospital*, 96 (6), pp. 253-264.
- Monti M. M., & Osherson, D. N. (2012). Logic, language and the brain. *Brain Research*, 1428, pp. 32-42. doi:10.1016/j.brainres.2011.05.061.
- Mora, M. E. y Estepa, J. (2014). La formación de la ciudadanía mediante la enseñanza de la democracia como espacio para la participación en la escuela y en el aula. El caso de México. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro* (pp. 363-370). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions: Asociación Universitaria de Profesores de Didácticas de las Ciencias Sociales.
- Moral, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), pp. 147-164.
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XXI*, 19 (1), pp. 159-177. doi:10.5944/educXX1.14227.
- Morales, F., Trianes, M. e Infante, L. (2013). Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios. *Aula Abierta*, 41 (2), pp. 55-66.
- Morales, P. (2015). Representaciones de género y juventud en el discurso radiofónico: andro-hetero-sexismo comunicacional mediatizado sobre las y los jóvenes. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 2, pp. 59-76. doi: <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.1.2.2652>.
- Morán Matiz, A. (2010). Un modelo de formación ciudadana. Soporte de procesos de transformación social. *Prospectiva*, 10. Recuperado de: <http://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/387/396>.
- Moreno, A. (2010). Viejismo (ageism). Percepciones de la población acerca de la tercera edad: estereotipos, actitudes e implicaciones sociales. *Poiésis, Revista Electrónica de Psicología Social*, 19, pp. 1-10.
- Morsanyi, K., & Handley, S. J. (2008). How smart do you need to be to get it wrong? The role of cognitive capacity in the development of heuristic-based judgment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, pp.18-36.
- Morsanyi, K., Handley, S. J., & Evans, J. St. B. T. (2009). Heuristics and biases in autism: Less biased but not more logical. In N. A. Taatgen & H. van Rijn (Eds.), *Proceedings of the 31st Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 75-80). Austin, Texas: Cognitive Science Society.
- Moya, J. y Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. España Colección Crítica y Fundamentos.

- Mulhall, A. (2003). In the field: Notes on observation in qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 41 (3), pp. 306-313.
- Mullen, B. (2004). Sticks and stones can break my bones, but ethnophaulisms can alter the portrayal of immigrants to children. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 30 (2), pp. 250-60. doi:10.1177/0146167203259937.
- Muñiz, C., Marañón, F. y Saldierna, A. R. (2014) ¿Retratando la realidad? Análisis de los estereotipos de los indígenas presentes en los programas de ficción de la televisión mexicana. *Palabra Clave*, 17 (2), pp. 263-293.
- Nathanson, A., Wilson, B., McGee, J., & Sebastian, M. (2002). Counteracting the effects of female stereotype on television via active mediation. *Journal of Communication*, 52 (4), pp. 922-937.
- Navarro, C. y Casero, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, pp. 115-132.
- Navas Luque, M., López-Rodríguez, L., Cuadrado Guirado, I., y Beluschi Fabeni, G. (2015). Percepciones y actitudes hacia gitanos rumanos: un estudio piloto con profesionales de la asistencia social. In F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (Granada, 16-18 de septiembre de 2015)* (pp. S12/166–S12/176). Granada: Instituto de Migraciones.
- Navas, L., Holgado, F. P., Sánchez, A. (2009). Predicción de los estereotipos académicos ante los estudiantes inmigrantes. *Horizontes Educativos*, 14 (2), pp. 37-44.
- Nelson, T. D. (2005). Ageism: Prejudice against our feared future self. *Journal of Social Issues*, 61 (2), pp. 207-221.
- Nix, T. A. (2016). Ageism: Abilene Christian University Students' Perception of Aging Adults. Digital Commons @ ACU, *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 24. Recuperado de: <http://digitalcommons.acu.edu/etd/24>.
- Nickerson, R. S. (2015). *Conditional Reasoning. The Unruly Syntactics, Semantics, Thematics, and Pragmatics of If*. USA: Oxford University Press.
- Níkleva, D. G. (2012). Educación para la convivencia intercultural. *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 188 (757), pp. 991-999. doi: 10.3989/arbor.2012.757n5013.
- Njie, B., & Asimiran, S. (2014). Case study as a choice in qualitative methodology. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4 (3), pp. 35- 40.
- Norton, M. I., Monin, B., Cooper, J., & Hogg, M. A. (2003). Vicarious dissonance: Attitude change from the inconsistency of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, pp. 47-62. doi:10.1037/0022- 3514.85.1.47.

- Núñez, J. y Pérez, G. (2007). “Dime como te llamas y te diré quién eres”: la ascendencia como mecanismo de diferenciación social en Chile. *Serie Documentos de Trabajo N° 269*. Facultad de Economía y Negocios, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Oakley, A. (1972). *Sex, Gender and Society*. London: Temple Smith.
- Obert, U., Chamarro, A. y Renau, V. (2016). Estereotipos de género 2.0: auto-representaciones de adolescentes en Facebook. *Comunicar*, 48 (24), pp. 81-90. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-08>.
- O’Brien, D. P., Braine, M. D., & Yang, Y. (1994). Propositional reasoning by mental models? Simple to refute in principle and in practice. *Psychological Review*, 101 (4), pp. 711-724.
- O’Brien, D.P. (1998). Mental logic and irrationality: We can put a man on the moon so why can’t we solve those logical reasoning problems? In M. D. S., Braine, & D. P. O’Brien (Eds.), *Mental Logic* (pp. 23-44). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates - Inc., Publishers.
- O’Brien, D. P. (1995). Finding logic in human reasoning requires looking in the right places. In S. E. Newstead, & J. St. B. T. Evans (Eds.), *Perspectives on Thinking and Reasoning: Essays in Honor of Peter Wason* (pp. 189-216). Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- O’Brien, D. P. (2009). Human reasoning requires a mental logic. *Behavioral and Brain Sciences*, 32, pp. 96-97.
- O’Brien, D. P., & Manfrinati, A. (2010). The mental logic theory of conditional propositions. In M. Oaksford, & N. Chater (Ed.), *Cognition and Conditionals: Probability and Logic in Human Thinking* (pp. 39-54). New York: Oxford University Press.
- O’Brien, D. P., & Li, S. (2013). Mental logic theory: a paradigmatic case of empirical research on the language of thought and inferential role semantics. *Journal of Foreign Languages*, 36 (6), pp. 27-41.
- O’Brien, D. P. (2014). Conditionals and disjunctions in mental-logic theory: A response to Liu and Chou (2012) and to López Astorga (2013). *Universum*, 29 (2), pp. 221-235.
- Ochman, M. y Cantú, J. (2013). Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), pp. 63-89.
- OCDE (2015). Todos juntos ¿por qué reducir la desigualdad nos beneficia?... en Chile. Recuperado de: <https://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>.

- Ogawa, D. M. (1971). Small-group communication stereotypes of black Americans. *Journal of Black Studies*, 1, pp. 271-281.
- Ojeda, D. y González, M. P. (2012). Estereotipos de estudiantes universitarios hacia compañeros afrocolombianos e indígenas. *Revista CES Psicología*, 5 (2), pp. 101-118.
- Olalde López de Arechavaleta, B. y Palacio Navarro, S. (2010). Heuristic reasoning and beliefs on immigration. An approach to intercultural education program. *Intercultural Education*, 21 (4), pp. 351-364.
- Olivares, M. Á. y Olivares, C. (2013). Impacto de los estereotipos de género en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), pp. 121-131.
- O.N.U. Mujeres. *Informe anual 2012-2013*. New York: ONU Mujeres.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., Zoran, A. G. (2011). Un marco cualitativo para la recolección y análisis de datos en la investigación basada en grupos focales. *Paradigmas*, 3, pp. 127-157.
- Orenes, I., & Johnson-Laird, P. N. (2012). Logic, models, and paradoxical inferences. *Mind and Language*, 27 (4), pp. 357-377.
- Osborne, R. y Molina Petit, C. (2008). Evolución del concepto de género¹ (Selección de textos de Beauvoir, Millet, Rubin y Butler). *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, UNED, 15, pp. 147-182. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2971/297124045007.pdf>.
- Pagès, J. (1993). Psicología y didáctica de las ciencias sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, pp. 121-151.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de Historia y la formación del profesorado. *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 13, pp. 38-51.
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagès, J. (Eds.), *Enseñar y aprender Ciencia Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 152-164). Barcelona: ICE/Horsori.
- Pagès, J. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales y pensamiento educativo en la obra de Pilar Benejam. *Didáctica de las Ciencias Sociales y Experimentales y Sociales*, 18, pp. 25-40.
- Pagès, J. (2009a). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, pp. 7-11.
- Pagès, J. (2009b). *Los libros de texto de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y el desarrollo de competencias ciudadanas*. [Seminario Internacional 2008, Santiago de Chile]. Recuperado de: http://pagines.uab.cat/joan_pages/sites/pagines.uab.cat/joan_pages/files/Pages_Librosdetexto.pdf.

- Palacios, S. y Olalde López de Arechavaleta, B. (2009). Inmigratioari buruzko diskurtso heuristikoren azterketa. *TANTAK*, 21 (2), pp. 27-43.
- Páramo, Pablo. (2010). Las representaciones de genero en profesores universitarios. *Estudios pedagógicos*, 36 (2), pp. 177-193. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200010>.
- Pla Milán, M. C. (2014). ¿Príncipes azules y esclavas rosas? sobre estereotipos de género y mitos sobre el amor romántico en la adolescencia. implicaciones para la prevención de la violencia de género en parejas jóvenes. Libro de Actas del II Congreso Internacional de Comunicación y Género. Facultad de Comunicación de Sevilla 1, 2 y 3 de abril de 2014. Coord. por Juan Carlos Suárez Villegas, Rosario Lacalle Zalduendo, José Manuel Pérez Tornero. (pp. 593-607). Sevilla: Universidad de Sevilla - Facultad de Comunicación; Madrid: Dykinson.
- Pennycook, G., Fugelsang, J. A., & Koehler, D. J. (2012). Are we good at detecting conflict during reasoning? *Cognition*, 124 (1), pp. 101-106. doi: [doi:10.1016/j.cognition.2012.04.004](https://doi.org/10.1016/j.cognition.2012.04.004).
- Peñalva, A. y Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadores. *ESE. Estudios sobre Educación*, 18, pp. 37-57.
- Peñalva, A. y López Goñi, J. J. (2014). Competencias ciudadanas en alumnado de magisterio: la competencia intercultural personal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), pp. 139-153. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196871>.
- Pennington, Ch. R., Heim, D., Levy, A., & Larkin, D. T. (2016). Twenty years of stereotype threat research: A review of psychological mediators. *PLoS ONE*, 11 (1) e0146487. doi:10.1371/journal.pone.0146487.
- Pérez Islas, J. A. (2010). La discriminación sobre jóvenes. Un proceso de construcción. *El Cotidiano*, 163, pp. 35-44.
- Peris, R. y Agut, S. (2007). Evolución conceptual de la Identidad Social. El retorno de los procesos emocionales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10 (26), pp. 1-11.
- Piaget, J. (1972a). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, pp. 1-2.
- Piaget, J. (1972b). *The Principles of Genetic Epistemology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pijnacker, J., Geurts, B., Van Lambalgen, M., Kan, C. C., Buitelaar, & J. K.; Hagoort, P. (2009). Defeasible reasoning in high-functioning adults with autism: evidence for impaired exception-handling. *Neuropsychologia*, 47 (3), pp. 644-551.
- Piliavin, J. A., Dovidio, J., Gaertner, S., & Clark, R. D., III. (1981). *Emergency intervention*. New York: Academic Press.

- Pilleux, M. y Merino, M. E. (2004). El prejuicio étnico desde la perspectiva del análisis del discurso. *Onomázein*, 9, pp. 169-286.
- Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso: conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, pp. 41-62.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. 4ª edition. USA: Sage.
- Piñuel, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), pp. 1-42.
- Prado, J., Chadha, A., & Booth, J. (2011). The brain network for deductive reasoning: A quantitative meta-analysis of 28 neuroimaging studies. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 23, pp. 3483-3497. doi:10.1162/jocn_a_00063.
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9. Universidade Estadual de Londrina, Brasil. Recuperado de: http://www.uel.br/histodidactica/images/documentos/pdf/lineas_investigacion_didactica_ciencias_sociales.pdf.
- Priegue, D. y Sotelino, A. (2016). Aprendizaje- Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: el proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14 (20), pp. 361-382. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.018>.
- Puertas Valdeiglesias, S. (2004). Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. *Seminario Médico*, 56 (2), pp. 135-144.
- Puig Gutiérrez, M. y Morales Lozano, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XXI*, 18 (1), pp. 259-282. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12332.
- Ramírez, J. C., López, G. y Padilla, F. J. (2009). ¿Nuevas generaciones, nuevas creencias? Violencia de género y jóvenes. *La ventana. Revista de Estudios de Género*, 3 (29), pp. 110-145.
- Ramirez, G., Chang, H., Maloney, E. A., Levine, S., & Beilock, S. L. (2016). On the relationship between math anxiety and math achievement in early elementary school: The role of problem solving strategies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 141, pp. 83-100. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2015.07.014>.
- Ravenek, M. J., & Laliberte Rudman, D. (2013). Bridging conceptions of quality in moments of qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, pp. 436-456.
- Rayón, L. de las Heras y Muñoz (2011). La creación y gestión del conocimiento en la enseñanza superior: la autonomía, la autorregulación y cooperación en el aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (2), pp. 103-122.

- Reeves, T., & Lockhart, R. S. (1993). Distributional versus singular approaches to probability and errors in probabilistic reasoning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 122, pp. 207-226.
- Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2, pp. 1-9.
- Repo, J. (2015). *The Biopolitics of Gender*. New York: Oxford University Press.
- Revilla, J. C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. *Papers*, 63 (64), pp. 103-122.
- Reyna, V. F., & Ellis, S. (1994). Fuzzy-trace theory and framing effects in children's risky decision making. *Psychological Science*, 5, pp. 275-279. doi:10.1111/j.1467-9280.1994.tb00625.x.
- Richeson, J. A., & Sommers, S. R. (2016). Toward a social psychology of race and race twenty-first century. *Annual Review of Psychology*, 67, pp. 439-463. doi: 10.1146/annurev-psych-010213-115115.
- Ríos Hernández, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra*, 15 (72). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514906041>.
- Rips, L. J. (1994). *The Psychology of Proof: Deduction in Human Thinking*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rivers, C., & Barnett, R. (2011). *The Truth About Girls and Boys: Challenging Toxic Stereotypes About Our Children*. New York: Columbia University Press.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (eds.). (2003). *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rivière, Á. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de Psicología*, 51, pp. 129-155.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52), pp. 39-49.
- Robson, C. (1993). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Oxford: Blackwell.
- Roca, L. (2006). Por otras opciones de convivencia con la televisión. *Razón y palabra*, 49. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/lroca.html>.
- Roca i Escoda, M. y Sánchez Mazas, M. (2013). Política de asilo en Suiza. La construcción del debilitamiento. *Psicología Política*, 46, pp. 37-53.

- Rogers, R., & Christian, J. (2007). "What could I say?" A critical discourse analysis of the construction of race in children's literature. *Race Ethnicity and Education*, 10 (1), pp. 21-46. doi:10.1080/13613320601100351.
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Ajibe.
- Rodríguez, G. y Castañeda, E. (2006). Contenidos estereotípicos, preferencia y actividad política. *Psicología Política*, 33, pp. 63-74.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2005). Estudio de las concepciones de estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Educación*, 28, pp. 46-69.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2016). Creencias acerca de la interculturalidad y las prácticas educativas interculturales de los estudiantes universitarios de educación social en el contexto español. *Perfiles Educativos*, 38 (152).
- Rodríguez Méndez, M., Peña Calvo, J. V. y García Pérez, O. (2016). Estudio cualitativo de las diferencias de género en la elección de opciones académicas en los estudiantes del bachillerato científico-técnico. *Teoría de la Educación*, 28 (1), pp. 189-207.
- Ros García, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, pp. 329-350. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_15.pdf.
- Rossmann, G. B., & Rallis, S. F. (2012). *Learning in The Field: An Introduction to Qualitative Research*. 3ª edición. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), pp. 273-286.
- Ruiz, E., Ballester, R., Gil, M. D., Gimenez, C., Salmeron, P. (2010). ¿Cambian los estereotipos de género a lo largo de la adolescencia? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2), 321-329.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. 5ª edición. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Saéz Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339, pp. 859-881.
- Said, E. W. (2007). *Orientalismo*. Barcelona: DeBolsillo.
- Saiz, J. L. (1986). Estereotipos adscritos al indígena mapuche por adultos no mapuche de Chile meridional. *Revista Interamericana de Psicología*, 20, pp. 55-68.
- Saiz, J. L. (2002). Atribución de estereotipos: los indígenas mapuches que perciben los chilenos. En J. F. Morales, D. Páez, A. L. Kornblit & D. Asún (Eds.), *Psicología social* (pp. 145-151). Buenos Aires: Prentice Hall-Pearson Educación.

- Saiz, J. L., Rapimán, M. E. y Mladinic, A. (2008). Estereotipos sobre los mapuches: su reciente evolución. *Psyke*, 17 (2), pp. 27-40.
- Saiz, J. L., Merino, M. E. y Quilaqueo, D. (2009). Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuches de Chile. *Interdisciplinaria*, 26 (1), pp. 23-48.
- Salas, A., Urbano, C., Prada, E., Palomar, E., Suárez, N., Zapico, R., Guatierri, J. y Díez, E. (2012). La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (1).
- Saldaña, J. (2015). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: Sage.
- Sale, J. E. M., Lohfeld, L., & Brazil, K. (2002). Revisiting the Quantitative-Qualitative Debate: Implications for Mixed-Methods Research. *Quality and Quantity*, 36 (1), pp. 43-53.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 20 (3), pp. 201-207.
- Sandín, M. P. (2000). *Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad*. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), pp. 223-242.
- Sandoval, M., (s.f.). Diversidad social y procesos de exclusión e inclusión: una perspectiva psicológica. Recuperado de: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/Globalizacionpazyddhh/articulos/mesandoval.pdf>.
- Sanhueza, S. y Cardona, M. C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en el alumnado de Educación Primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), pp. 247-262.
- Sanhueza, S., Cardona, M. C. y Friz, M. (2012). La sensibilidad intercultural en el alumnado de Educación Primaria y Secundaria de la Provincia de Alicante. *Perfiles Educativos*, 34 (136), pp. 8-22.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). La enseñanza y el pasado-presente-futuro de las sociedades: formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio & Asociados*, 18-19, pp. 249-267.
- Santos, C. y Acevedo, C. R. (2013). A Minoria Modelo: uma análise das representações de indivíduos orientais em propagandas no Brasil. *Psicologia Política*, 13 (27), pp. 281-300.
- Santos, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la Inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17 (2), pp. 123-137.

- Scandroglio, B., López Martínez, J. y San José, M. C. (2008). La teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20 (1), pp. 80-89 .
- Schadron, G. (2006). De la naissance d'un stéréotype à son internalisation. *Cahiers de l'Urmis* [En línea]. Recuperado de: <http://urmis.revues.org/220>
- Schiappa, E., Gregg, P. B., & Hewes, D. E. (2005). The parasocial contact hypothesis. *Communication Monographs*, 72, pp. 92-115.
- Schneider, D. J. (2004). *The Psychology of Stereotyping*. New York, London: The Guilford Press
- Schneider, D. J. (2005). *The Psychology of Stereotyping*. New York, London: The Guilford Press.
- Schoenfeld, N. (1942). An experimental study of some problems related to stereotypes. *Archives of Psychology*, 38 (270), pp. 37-55.
- Scholl, J. y Sabat, S. (2008). Stereotype, stereotype threat and ageing: implications for the understanding and treatment of people with Alzheimer's disease. *Ageing & Society*, 28, pp. 103-130.
- Scott, J. (1991). The Evidence of Experience. *Critical Inquiry*, 17 (4), pp. 773-797.
- Sefotho, M. M. (2015). A Researcher's dilemma: Philosophy in crafting dissertations and theses. *Journal of Social Sciences*, 42 (1-2), pp. 23-36.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences*. 3ª edición. New York: Teachers College Press.
- Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Hologramática*, 7 (3), pp. 123-146.
- Shapiro, J. R., & Williams, A. M. (2012). The role of stereotype threats in undermining girls' and women's performance and interest in STEM fields. *Sex Roles*, 66 (3-4), pp. 75-183. doi:10.1007/ s11199-011-0051-0.
- Sebastián, J., Ortiz, B., Gil, M., Gutiérrez del Arroyo, M., Hernáiz, A. y Hernández, J. (2010). La violencia en las relaciones de pareja de los jóvenes ¿hacia dónde caminamos? *Perspectivas Teóricas*, 1 (2), pp. 71-83.
- Seiter, E. (1996). *Stereotypes and the Media: A Re-evaluation*. doi: 10.1111/j.1460-2466.1986.tb01420.x. Recuperado de: http://www.readcube.com/articles/10.1111%2Fj.1460-2466.1986.tb01420.x?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=onlinelibrary.wiley.com&purchase_site_license=LICENSE_DENIED_NO_CUSTOMER.
- Selfa, M. (2015). Estudios científicos sobre literatura infantil y su didáctica: revisión bibliográfica (2000-2014). *Ocnos*, 13, pp. 65-84. doi: 10.18239/ocnos_2015.13.04.

- Semin Gün, R. (2008). Stereotype in the wild. In Y. Khasima, K. Fielder, & P. Freytang (Eds.), *Stereotypes Dynamics: Language-Based Approaches to the Formation, Maintenance and Transformation of Stereotypes* (pp. 11-28). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Signorielli, N. (1989). Television and conceptions about sex roles: Maintaining conventionality and the status quo. *Sex Roles*, 21, pp. 341-360.
- Signorielli, N., & Lears, M. (1992). Television and children's conceptions of nutrition: Unhealthy messages. *Health Communication*, 4 (4), pp. 245-247.
- Signorella, M. L., & L. S. Liben (1985). Assessing Children's Gender-stereotyped Attitudes. *Psychological Documents*, 15 (7).
- Silva, M. (2016). Competencias de estudiantes iberoamericanos al finalizar la educación secundaria alta. *Perfiles Educativos*, 37 (152), pp. 88-108.
- Sloman, S. A. (1996). The empirical case for two systems of reasoning. *Psychological Bulletin*, 119 (1), pp. 3-22.
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, pp. 45-71.
- Spencer, S. T., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype Threat. *Annual Review of Psychology*, 67, pp. 415-437. doi:10.1146/annurev-psych-073115-103235.
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el subalterno? *Orbis Tertius*, 3 (6), pp. 175-235. Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf.
- Soltis, J. (1984). On the nature of educational research. *Educational Researcher*, 13 (10), pp. 5-10. doi: 10.3102/0013189X013010005.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 113-126). Madrid: Narcea.
- Soto Hernández, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), pp. 1157-1173.
- Souto González, X. M. (2015). Hacemos visible la hipocresía social en las actividades escolares. En A. M. Hernández, C. R. García y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 23-48). Cáceres: Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura.
- Stage, K., & Manning, K. (eds.). (2016). *Research in The College Context: Approaches and Methods*. 2ª edition. New York: Routledge.

- Stangor, C., & Ruble, D. N. (1989). Differential influences of gender schemata and gender constancy on children's information processing and behavior. *Social Cognition*, 7, pp. 353-372.
- Stangor, C. (2009). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology. A quick history of theory and research. In T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 1-22). New York: Psychology Press.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate. *Behavioral and Brain Sciences*, 23, pp. 645-726.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (2003). Evolutionary versus instrumental goals: How evolutionary psychology misconceives human rationality. In D. E. Over (Ed.), *Revolution and the Psychology of Thinking*. The debate (pp. 171-230). Hove and New York: Psychology Press.
- Stanovich, K. E. (2016). The comprehensive assessment of rational thinking. *Educational Psychology*, 51 (1), pp. 23-34. doi: 10.1080/00461520.2015.1125787.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. 4ª edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Starks, H., & Brown, S. (2007). Choose your method: a comparison of phenomenology, Discourse analysis, and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 17 (10), pp. 1372-1380. doi: 10.1177/1049732307307031.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test-performance of African-Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 797- 811.
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, pp. 613-629.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in Experimental Social Psychology*, 34, pp. 379-440. Recuperado de: <http://disjointedthinking.jeffhughes.ca/wp-content/uploads/2011/07/Steele-Spencer-Aronson-2002.-Contending-with-group-image.pdf>.
- Steele, J. (2003). Children's gender stereotypes about math: The role of stereotype stratification. *Journal of Applied Social Psychology*, 33 (12), pp. 2587-2606.
- Stefoni, C. (2001). Representaciones culturales y estereotipos de la migración peruana en Chile. Informe final del concurso: culturas e identidades en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2000/stefoni.pdf>.
- Sternglanz, S. H., & Serbin, L. A. (1974). Sex role stereotyping in children's television programs. *Developmental Psychology*, 10 (5), pp. 710-715.

- Stoller, R. (1968). *Sex and Gender: On the Development of Masculinity and Femininity*. New York: Science House.
- Stoltz, J. A. (2005). Masculinity and school violence: Addressing the role of male gender socialization. *Canadian Journal of Counselling / Revue canadienne de counseling*, 39 (1).
- Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 15 (3), pp. 59-67.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behaviour. *Social Science Information*, 13 (2), pp. 55-93. doi: 10.1177/053901847401300204.
- Tajfel, H. (1981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, pp. 1-39.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W.G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks- Cole.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Tapia, M. (2014). Recuperar las voces de los docentes, un punto clave en la formación de los formadores. Investigación fenomenológica. Un estudio de caso en Chile. En Valderrama, L. B. y Santander, B. (Coords.), *Socializar conocimientos N° 2. Observando a Chile desde la distancia* (pp. 179- 196). Barcelona: REDInche Ediciones.
- Tavella, A. M. y Daros, W. R. (2002). *Valores modernos y posmodernos en las expectativas de los jóvenes*. Colección de Cuadernillos UCEL. Argentina: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.
- Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. *Cultura y Educación, Revista de teoría, investigación y práctica*, 25 (3), pp. 285-294.
- Thompson, T. L., & Zerbinos, E. (1995). Gender roles in animated cartoons: Has the picture changed in 20 years? *Sex Roles*, 32, pp. 651-673.
- Tijoux, M. E. (2014). El Otro inmigrante “negro” y el *Nosotros* chileno. Un lazo cotidiano pleno de significaciones. *Boletín Onteaiken*, 17. Recuperado de: <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin17/art-tijoux.pdf>.
- Todd, P. M., & Gigerenzer, G. (2000). Précis of simple heuristics that make us smart. *Behavioral & Brain Sciences*, 23, pp. 727-780. Recuperado de: <http://psy2.ucsd.edu/~mckenzie/ToddGigerenzer2000BBS.pdf>.
- Toldrà Roca, D. (2015). *Aproximación a un diagnóstico sobre la igualdad de oportunidades en el siglo XXI*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

- Toma, J. D. (2006). Approaching rigor in applied qualitative research. In C. F. Conrad & R. C. Serlin (Eds.), *The Sage Handbook for Research in Education: Engaging Ideas and Enriching Inquiry* (pp. 405-423). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tomaszuk, A. (2016). Stereotypes in the perception of cross-border business partners (on the example of Podlasie entrepreneurs). *Economics and Management*, 8 (2), pp. 56-63. doi: 10.1515/emj-2016-0017.
- Tonda, E. M. (2001). *La Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado de Educación Infantil*. Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.
- Torbisco Casals, N. (2000). *Minorías culturales y derechos colectivos: un enfoque liberal*. Tesis doctoral. Universidad Pompeu Fabra. España.
- Tortajada, I., Araña, N. y Martínez, I. J. (2013). Estereotipos publicitarios y representaciones de género en las redes sociales. *Comunicar*, 41 (21), pp. 177-186. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C41-2013-17>.
- Torres, T. L., Bousfield, A. B. y Camargo, B. V. (2016). Estereotipos sociales del adulto mayor para diferentes grupos etarios. *Psicología: Teoría e Investigación*, 32 (1), pp. 209-218. <http://dx.doi.org/10.15900102-3772201601>.
- Touriñán, J. M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación*, 10, pp. 9-36.
- Thumala, D., Arnold, M., Massad, C. y Herrera, F. (2015). *Inclusión y Exclusión social de las personas mayores en Chile*. Santiago de Chile: SENAMA – FACSO Universidad de Chile. Ediciones Servicio Nacional del Adulto Mayor.
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59, pp. 433-460.
- Turner, D. W. (2010). Qualitative interview design: a practical guide for novice. *The Qualitative Report*, 15 (3), pp. 754-760. Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-3/qid.pdf>.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science, New Series*, 185 (4157), pp. 1124-113.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1982). Judgments of and by representativeness. In D. Kahneman, P. Slovic, & A. Tversky (Eds.), *Judgement Under Uncertainty: Heuristics and Biases* (pp. 84-98). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1983). Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probability judgment. *Psychological Review*, 90 (4), pp. 293-315.
- Uhlmann, E. L., Brescoll, V. L., & Machery, E. (2010). The motives underlying stereotype-based discrimination against members of stigmatized groups. *Social Justice Research*, 23 (1), pp. 1-16.

- UNESCO (2009). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo: Superar la desigualdad por qué es tan importante la gobernanza*. París: UNESCO.
- UNESCO (2010). *Informe Mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos. Documento de Política 17, marzo. Recuperado de: <http://es.unesco.org/gem-report/sites/gem-report/files/232107S.pdf>.
- Usallán, L. (2015). El pluralismo cultural y la gestión política de la inmigración en Chile: ¿ausencia de un modelo?. *Polis*, 14 (42), pp. 277-302. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682015000300013&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-65682015000300013.
- Van Dijk, T. (1997). Discurso, cognición y sociedad. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 22, pp. 66-74.
- van der Walt, F., Thulo, S. M., & Petronella, J. (2016). Perceived religious discrimination as predictor of work engagement, with specific reference to the Rastafari religion. *Verbum et Ecclesia*, 37 (1), a1524. doi: <http://dx.doi.org/10.4102/ve.v37i1.1524>.
- VanWynsberghe, R., & Khan, S. (2007). Redefining case study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6 (2), pp. 1-10. Recuperado de: https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/6_2/vanwynsberghe.pdf.
- Vargas Garduño, M. y Méndez, Puga, A. M. (2012). La interculturalidad: una propuesta para fortalecer los valores sociales en un mundo multicultural. *Uaricha, Revista de Psicología (Nueva época)*, 9 (18), pp. 112-130.
- Vargas Soler, J. C. (2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. *Otra Economía, Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria*, 3 (4), pp. 46-65.
- Vásquez Rodríguez, C. y Martínez, M. C. (2012). *Cambiamos los estereotipos. El desafío del siglo XXI: la deconstrucción de los estereotipos*. USA: Editorial Académica Española.
- Vega Montiel, A. (2014). El tratamiento de la violencia contra las mujeres en los medios de comunicación. *Comunicación y Medios*, 30, pp. 9-25.
- Venegas, M. (2010). La igualdad de género en la escuela. *RACE, Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (3), pp. 388-402.
- Verdú, D. y Miralles, P. (2014). Evaluación inicial e ideas previas sobre identidad y alteridad en la formación del profesorado. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 733-742). Barcelona: SIDCS.
- Vezzali, L., & Giovannini, D. (2012). Secondary transfer effect of intergroup contact: The role of intergroup attitudes, intergroup anxiety and perspective-taking. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 22, pp. 125-144.

- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45 (2), pp. 105-121. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1864-9335/a000242>.
- Vicente Herrero, M. T., Terradillos García, M. J., Capdevila García, L. M., Ramírez Iñiguez de la Torre, M. V., Aguilar Jiménez, E. y López González, A. A. (2010). Minusvalía, discapacidad e incapacidad. Una revisión desde la legislación española. *Sermegen*, 36 (8), pp. 456-461.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (2), pp. 353-372.
- Villaplana, V. (2009). Formas de violencia globalizadas: género, representación y discurso. *I/C, Revista Científica de Información y Comunicación*, 6, pp. 463-482.
- Viso Alonso, J. R. (2010). *Qué son las competencias. Enseñar y aprender por competencias*. Madrid: EOS.
- Waldivia, M. (2008). A leitura como desconstrução de estereótipos. *Domínios de Linguagem, Revista Eletrônica de Linguística*, 2 (1).
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Perú: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, C. Walsh y L. Tapia (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración Andres Bello.
- Warren, P., Mulholland, P., Collins, T., & Motta, E. (2014). The usability of description logics: Understanding the cognitive difficulties presented by description logics. In Extended Semantic Web Conference 2014 (ESWC 2014) - Research Track, 25-29 May 2014, Anissaras, Crete, Springer, pp. 550-564.
- Wason, P. C. (1966). Reasoning. In B. Foss (Ed.), *New Horizons in Psychology* (pp. 135-151). Harmondsworth.
- Wason, P. C. (1968). Reasoning about a rule. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20, pp. 273-281.
- Watt, D. (2007). On becoming a qualitative researcher: The value of reflexivity. *The Qualitative Report*, 12 (1), pp. 82-101. Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-1/watt.pdf>.
- Watson, J., & Hill, A. (2003). *Dictionary of Media and Communication Studies*. 6ª edición. London: Arnold.

- Wilmot A. (2009). *Designing Sampling Strategies For Qualitative Social Research: With Particular Reference To The Office For National Statistics' Qualitative Respondent Register*. [Online] Recuperado de: <http://www.ons.gov.uk/about/who-we-are/ourservices/data-collection-methodology/reports-and-publications/designing-sampling-strategies-.pdf>.
- Witt, S. D. (2000). The influence of television on children's gender role socialization. *Childhood Education*, 76 (5), pp. 322-324.
- Wolfinger, N. (2002). On writing fieldnotes: Collection strategies and background expectancies. *Qualitative Research*, 2 (1), pp. 85-95.
- Wood, J. T. (1994). *Gendered Lives: Communication, Gender, and Culture*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Xiang, H. (2003). La reconstrucción de la teoría del razonamiento de Dignaga por medio de la lógica formal. Una crítica a la propuesta formalista del razonamiento. *DLÁNOLA*, XLVIII, 50, pp. 3-40.
- Yang, Y., Zhao, J., Zeng, J., Guo, Z., & Bringsjord, S. (2005). Empirical justifications for the universalness of the mental logic and mental models paradigm. In B. G. Bara, L. Barsalou & M. Bucciarelli (Eds.), *Proceedings of the Twenty-seventh Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 2399-2403). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20 (2), pp. 134-152 Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/yazan1.pdf>.
- Yeasmin, S., & Ferdousour, K. (2012). "Triangulation" research Method as the tool of social science research. *BUP Journal*, 1 (1), pp. 154-163.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. *Applied Social Research Methods Series*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2004). *Case Study Methods*. Recuperado de: <http://www.cosmoscorp.com/Docs/AERAdraft.pdf>.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth, (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp. 308-319). Libraries Unlimited, Westport, CT.
- Zhu, Y. (2016). Analysis of "Prejudice" and "Stereotype" in Walter Lippmann's Public Opinion. *Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 4 (5B), pp. 614-616.

Zucker, D. M. (2009). How to do case study research. School of nursing faculty publication series. *Paper* 2. Recuperado de http://scholarworks.umass.edu/nursing_faculty_pubs/2.

Zylkiewicz-Plonska, E. y Aciene, E. (2014). The need for creating and developing intercultural competences among international students. *Tiltai*, 2, pp. 89-107. doi: <http://dx.doi.org/10.15181/tbb.v67i2.848>.

Anexos

ANEXO 1

Matriz de construcción de categorías y subcategorías apriorísticas.

Ámbito temático	Preguntas de investigación	Objetivos Generales	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Los estereotipos sociales y su relación con los modelos mentales semánticos: implicaciones didácticas para la formación ciudadana	¿Es posible detectar aquellos modelos mentales semánticos que predominan en el discurso del estudiantado en relación con los colectivos vulnerables?	Analizar, mediante la detección de modelos mentales semánticos subyacentes, la presencia de estereotipos sociales en el discurso dominante de jóvenes universitarios en relación con los colectivos vulnerables.	Explorar los estereotipos sociales más frecuentes que se presentan sobre los colectivos vulnerables en los discursos del estudiantado.	Estereotipos sobre personas y colectivos vulnerables.	Estereotipos sobre género.
	¿Qué creencias estereotipadas poseen los estudiantes universitarios con respecto a las personas y colectivos vulnerables ?		Describir las características específicas de los colectivos vulnerables en los discursos del estudiantado.		Estereotipos asociados a la edad.
	¿Cómo los estudiantes construyen sus creencias sobre personas y colectivos vulnerables a través de la aplicación de modelos mentales semánticos?		Detectar los diferentes modelos mentales semánticos que subyacen al discurso de los jóvenes universitarios y la forma en como éstos inciden en la construcción de estereotipos.	Detección de modelos mentales semánticos.	Estereotipos étnicos.
	¿En qué consisten las interpretaciones que los participantes dan cuando explican qué atributos y expectativas conceden a los colectivos vulnerables?		Detectar la presencia y ausencia de la falacia de la conjunción en las respuestas del estudiantado y su relación con las creencias estereotipadas de los estudiantes.		Estereotipos ocupacionales.
	¿Es posible detectar la falacia de la conjunción en las respuestas de los jóvenes en relación con los estereotipos sobre colectivos vulnerables?				Combinaciones de posibilidades.

	<p>¿Cuáles son las posibles implicaciones didácticas del proceso de detección de los modelos mentales semánticos?</p> <p>¿Es posible incorporar su detección en el ámbito de la formación ciudadana y la didáctica de las Ciencias Sociales?</p>	<p>Examinar las posibles implicaciones didácticas que produce la detección de modelos mentales semánticos sobre las creencias previas del estudiantado y sus aportaciones prácticas para la formación ciudadana.</p>	<p>Analizar la importancia de la detección de modelos mentales semánticos sobre la toma de decisiones y su aplicación didáctica en temáticas propias de las Ciencias Sociales.</p> <p>Establecer a manera de propuesta, desde una perspectiva cognitiva y social crítica, posibles estrategias pedagógico-didácticas basadas en la detección de modelos mentales semánticos.</p>	<p>Formación ciudadana y didáctica de las Ciencias Sociales.</p>	<p>Formación ciudadana desde una perspectiva social y crítica.</p> <p>Formación ciudadana en la educación superior.</p> <p>Competencia social y ciudadana.</p>
--	--	--	--	--	--

ANEXO 2

Prueba basada en las versiones del “Problema de Linda”

Forma A

Instrucciones: Lea atentamente cada una de las descripciones y selecciona la respuesta que consideres correcta, luego justifica tu respuesta.

1. N tiene 25 años, escribe en las redes sociales y vive en la capital del país. Le gusta ir de compras y gasta mucho dinero en vestimenta.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- a. N es mujer y trabaja en un banco.
- b. N es hombre.
- c. N trabaja en un banco.
- d. N es hombre y estudia de periodismo.

Justificación de la respuesta elegida:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Ana tiene buena salud. Ella es religiosa y asiste a la iglesia cada semana. Le gusta tejer suéteres, adora la jardinería y disfruta murmurar con sus vecinos.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- a. Ana está cesante.
- b. Ana está jubilada y vive en el campo.
- c. Ana es estudiante de liceo.
- d. Ana es contadora.

Justificación de la respuesta elegida:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Lorenzo pertenece a la etnia mapuche. Le gusta escuchar música rock y durante unos años trabajó como taxista en la capital del país.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- a. Lorenzo tiene una empresa.
- b. Lorenzo es activista político y tiene una empresa.
- c. Lorenzo es dueño de una carnicería.
- d. Lorenzo es mesero en un restaurante.

Justificación de la respuesta elegida:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Sue es una mujer muy inteligente, que trabaja en un hospital. Utiliza lentes y un uniforme verde. Los estantes de su oficina están llenos de libros de medicina. Marca las siguientes afirmaciones de un número del 1 al 4 según la probabilidad que poseen (1: lo más probable, 4: la menos probable).

- ☐ Sue es una gasfiter.
- ☐ Sue es una doctora.
- ☐ Sue es una doctora y una mecánica.
- ☐ Sue es una mecánica.

Justificación de la respuesta elegida:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 3

Prueba basada en las versiones del “Problema de Linda”

Forma B

Instrucciones: Lea atentamente cada una de las descripciones y selecciona la respuesta que consideres correcta, luego justifica tu respuesta.

1. D tiene 32 años, es una persona segura de sí misma y, además competitiva. Su objetivo es terminar una carrera profesional. En su tiempo libre hace mucho deporte y tiene una gran musculación.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- a. D estudia astronomía.
- b. D es mujer.
- c. D es hombre y estudia astronomía.
- d. D participa en una organización sin fines de lucro.

Justificación de la respuesta elegida:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Elsa disfruta escuchando música hip-hop y rap. Ella a menudo viste jeans y suéteres apretados. A ella le encanta bailar y tiene un pequeño *piercing* en la nariz.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- a. Elsa tiene 40 años.
- b. Elsa tiene 20 años y trabaja en una tienda comercial.
- c. Elsa tiene 40 años y es dueña de casa.
- d. Elsa trabaja en una tienda comercial.

Justificación de la respuesta elegida:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Silvia es colombiana y tiene 28 años. Le gusta bailar y ver telenovelas. Ella viste ropa de marca y le encantaría ir a Nueva York algún día.

- a. Silvia es pianista.
- b. Silvia es camarera en un hotel.
- c. Silvia estudia un doctorado.
- d. Silvia es camarera en un hotel y está soltera.

Justificación de la respuesta elegida:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Brian tiene un estudio, donde trabaja solo. Es un hombre muy creativo, y le gusta experimentar con colores. Lleva sus trabajos a exhibiciones y también vende algunos de ellos. Marca las siguientes afirmaciones un número del 1 al 4 según la probabilidad que poseen (1: lo más probable, 4: la menos probable).

- _____ Brian es un instructor de aerobio.
- _____ Brian es un pintor.
- _____ Brian es un instructor de aerobio y un contador.
- _____ Brian es un contador.

Justificación de la respuesta elegida:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO 4

Cuestionario sociodemográfico

A continuación te presentamos un cuestionario con el que pretendemos conocer algunos datos personales, los que serán custodiados y analizados con absoluta confidencialidad. Para ello, te solicitamos que lo cumplimentes con la mayor sinceridad posible.

1) Nombre y apellidos:

2) Fecha de nacimiento:

3) Edad:

4) Género:

5) Nacionalidad:

6) Estado civil:

7) Carrera:

8) Año de ingreso a la Carrera:

9) Pertenencia a un grupo étnico:
Sí ☐ No ☐ En caso afirmativo, indica cuál:

10) ¿Presentas algún tipo de discapacidad?
Sí ☐ No ☐ En caso afirmativo, indica cuál:

11) Procedencia geográfica (ciudad natal o ciudad actual donde viven tus padres/familia):
.....

12) Formación académica alcanzada por tus padres (Universitaria, Técnico Profesional, Enseñanza Media, Enseñanza Básica, Sin estudios, Otras).

Madre:

Padre:.....

ANEXO 5

Cuestionario de preguntas abiertas grupos de discusión

Dimensión	Preguntas
1. Creencias sobre personas y colectivos vulnerables.	<ol style="list-style-type: none">1. Siendo totalmente sincero/a, ¿qué es lo que piensas cuando oyes el término colectivos vulnerables?2. ¿Con qué tipos de personas asocias a los colectivos vulnerables?3. ¿Qué características presentan?4. ¿Te sientes parte de algún colectivo vulnerable? ¿por qué?5. ¿En la Universidad existen colectivos vulnerables? ¿qué piensas de ellos?6. ¿La Universidad es una organización inclusiva con los estudiantes pertenecientes a los colectivos vulnerables? Da ejemplos prácticos. es decir, acoge y valoriza la diversidad de sus estudiantes promoviendo situaciones que garanticen su permanencia y egreso?7. ¿Cómo piensas que hay que abordar la práctica profesional con relación a los colectivos vulnerables? Da ejemplos prácticos.

ANEXO 6

Modelo de Nota de Campo

Observación N°: Fecha:...../...../.....

Duración:

- Hora de inicio:.....
- Hora de término:.....

Descripción del espacio:

.....
.....
.....
.....

Descripción de las actividades desarrolladas:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anecdotario:

.....
.....
.....
.....

Comentarios personales:

.....
.....
.....
.....

ANEXO 7

Modelo de consentimiento informado

He escuchado la explicación del investigador, entiendo las declaraciones contenidas en el discurso y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente.

Yo,.....,
Cédula de identidad..... de nacionalidad.....,
mayor de edad, con domicilio en **Consiento** en participar
en la investigación denominada:
“.....”,
y **autorizo** al señor (Sra. Srta.)
investigador/a responsable del proyecto y/o a quienes éste designe como sus
colaboradores directos y cuya identidad consta al pie del presente documento, para
realizar el (los) procedimiento (s) requerido (s) por el proyecto de investigación descrito.

Fecha:/...../.....

Hora:

Firma de la persona que consiente:

Investigador responsable:
Nombre Firma

Colaboradores: No aplica.

ANEXO 8

Matriz de respuestas y justificaciones de la prueba

FORMA “A”

1. N tiene 25 años, escribe en las redes sociales y vive en la capital del país. Le gusta ir de compras y gasta mucho dinero en vestimenta.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- a. N es mujer y trabaja en un banco.
- b. N es hombre.
- c. N trabaja en un banco.
- d. N es hombre y estudia de periodismo.

1. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación
2. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación

2. Ana tiene buena salud. Ella es religiosa y asiste a la iglesia cada semana. Le gusta tejer suéteres, adora la jardinería y disfruta murmurar con sus vecinos.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- a. Ana está cesante.
- b. Ana está jubilada y vive en el campo.
- c. Ana es estudiante de liceo.
- d. Ana es contadora.

1. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación
2. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación

3. Lorenzo pertenece a la etnia mapuche. Le gusta escuchar música rock y durante unos años trabajó como taxista en la capital del país.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- a. Lorenzo tiene una empresa.
- b. Lorenzo es activista político y tiene una empresa.
- c. Lorenzo es dueño de una carnicería.
- d. Lorenzo es mesero en un restaurante.

1. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación
2. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación

4. Sue es una mujer muy inteligente, que trabaja en un hospital. Utiliza lentes y un uniforme verde. Los estantes de su oficina están llenos de libros de medicina. Marca las siguientes afirmaciones de un número del 1 al 4 según la probabilidad que poseen (1: lo más probable, 4: la menos probable).

- _____ Sue es una gasfiter.
- _____ Sue es una doctora.
- _____ Sue es una doctora y una mecánica.
- _____ Sue es una mecánica.

1. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación
2. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación

Matriz de respuestas y justificaciones de la prueba

FORMA “B”

1. D tiene 32 años, es una persona segura de sí misma y, además competitiva. Su objetivo es terminar una carrera profesional. En su tiempo libre hace mucho deporte y tiene una gran musculación.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- a. D estudia astronomía.
- b. D es mujer.
- c. D es hombre y estudia astronomía.
- d. D participa en una organización sin fines de lucro.

1. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación
2. Nombre	Carrera:
Respuesta	Justificación

2. Elsa disfruta escuchando música hip-hop y rap. Ella a menudo viste jeans y suéteres apretados. A ella le encanta bailar y tiene un pequeño *piercing* en la nariz.

¿Cuál de las siguientes afirmaciones es más probable?

- a. Elsa tiene 40 años.
- b. Elsa tiene 20 años y trabaja en una tienda comercial.
- c. Elsa tiene 40 años y es dueña de casa.
- d. Elsa trabaja en una tienda comercial.

1. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación
2. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación

3. Silvia es colombiana y tiene 28 años. Le gusta bailar y ver telenovelas. Ella viste ropa de marca y le encantaría ir a Nueva York algún día.

- a. Silvia es pianista.
- b. Silvia es camarera en un hotel.
- c. Silvia estudia un doctorado.
- d. Silvia es camarera en un hotel y está soltera.

1. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación
2. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación

4. Brian tiene un estudio, donde trabaja solo. Es un hombre muy creativo, y le gusta experimentar con colores. Lleva sus trabajos a exhibiciones y también vende algunos de ellos. Marca las siguientes afirmaciones un número del 1 al 4 según la probabilidad que poseen (1: lo más probable, 4: la menos probable).

- _____ Brian es un instructor de aerobio.
- _____ Brian es un pintor.
- _____ Brian es un instructor de aerobio y un contador.
- _____ Brian es un contador.

1. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación
2. Nombre:	Carrera:
Respuesta	Justificación

Matriz de tabulación cuestionario sociodemográfico

[illegible]

ANEXO 10

Justificaciones y entrevistas en profundidad

Justificación respuesta 2 de la prueba Forma A.

Ana está jubilada y vive en el campo. En su situación de jubilada Ana disfruta realizar actividades de su interés, como lo es tejer y jardinear. Las actividades mencionadas son un método de relajo tras años de trabajo laboral intenso. Es católica probablemente por la necesidad de creer en algo superior que la proteja y la ayude a vivir día a día. Su vida social se mantiene activa a su edad. Es amiga de sus vecinos, los que probablemente han sido de toda la vida. Su buena salud se atribuye a una vida alejada de grandes ciudades y del estrés constante que esta genera (S_{4A}).

Extracto de entrevista individual en profundidad:

P. Cuéntanos un poco más sobre tu elección de respuesta.

R. Elegí esa respuesta porque creo que Ana es una mujer mayor. Una persona joven es menos probable que le guste vivir en el campo y tejer o estar en la huerta. Además en las ciudades no hay tanto espacio para tener un jardín o una huerta.

P. ¿Consideras que un adulto mayor solo disfruta de estas actividades?

R. No, creo que los que viven en la ciudad realizan otras actividades. Supongo que serán menos felices porque están más encerrados y a veces están abandonados por sus familias. Los adultos mayores tienen varios problemas en el país, su jubilación es baja y su salud está más deteriorada con enfermedades crónicas. No todos, pero la mayor parte sí.

P. En tu justificación de respuesta mencionas que su buena salud se debe a su vida alejada de la ciudad. ¿Podrías especificar más tu respuesta?

R. Siempre se dice eso, mi familia paterna vive en el campo y tiene buena salud. No están apurados y hacen sus cosas con calma, tienen alimentos naturales y disfrutan más de la vida, no sé viendo la naturaleza y cuidando los animales. Además, siempre en la ciudad estamos estresados y no podemos seleccionar o cultivar alimentos más naturales.

P. ¿Por qué piensas que Ana es católica y que tiene una vida social activa?

R. Porque en el campo la mayoría de la gente es bastante religiosa y van a las mandas de los santos. En el texto se dice que Ana es religiosa, por tanto, no creo que sea evangélica porque en el campo son más católicos y antes colocaban nombres de santos a las personas. Por eso creo que es católica, es más probable y además se llama Ana. Vida social activa porque si va a la parroquia entonces se junta con sus vecinos que conoce desde niña.

P. ¿Pero si está jubilada cómo es que ha vivido siempre en el campo?

R. No sé, a lo mejor trabajaba como temporera durante muchos años y vivía allí mismo. Acá en la región hay mucha gente que es temporera y trabaja en el verano en la recolección y selección de frutas.

P. ¿Qué es lo que piensas de los adultos mayores?

R. Creo que son amables y a veces malhumorados. No sé puede ser por sus enfermedades y que algunas cosas les molestan más como los ruidos y algunas comidas, se vuelven más niños y se ponen bien sensibles.

P. ¿Te gustaría trabajar con adultos mayores?

R. Sí, son tiernos y menos problemáticos que los adultos para la atención de salud. Creo que hacen más caso y se toman en serio los consejos de los médicos. También me gustaría trabajar en pediatría.

Justificación respuesta 3 de la prueba Forma A.

Yo creo que por descarte es la opción b, ya que en ningún momento según las características mencionadas se alude a que Lorenzo sea carnicero o mesero ya que lo único que se dice es que le gusta el rock y que trabajó de taxista, por ende, no se puede ser tan categórico de que sea carnicero, mesero o que tenga una empresa. Por otra parte, creo que también puede que sea activista político de acuerdo a lo que hoy día se dice de esta cultura y los problemas con los que se relacionan (S_{15A}).

Extracto de entrevista individual en profundidad:

P. Cuéntanos un poco más sobre tu elección de respuesta.

R. Elegí esa respuesta porque no se dice que haya sido carnicero, mesero o algo parecido. Me resultó difícil con esa información decidirme a encontrar una respuesta concreta dentro de las opciones, aunque por lo que decía del rock y activista político se veía más probable que las otras y, al final, me decidí por esa respuesta.

P. ¿Consideras que Lorenzo es activista político por ser mapuche y escuchar música rock?

R. En lo personal no lo creo. No todos los mapuches son violentos ni mucho menos. Aunque claro de inmediato las personas creen que si escucha música más alternativa es diferente al común de las personas y que tiene otras ideas políticas o algo así. Además, se cree que los mapuches luchan por ir contra el sistema y reivindicar sus tierras como pasa en el sur. Se considera que son violentos y que siempre están luchando por mejorar sus condiciones de vida.

P. ¿Qué es lo que piensas de los mapuches?

R. No conozco a ninguno y me es difícil decir algo, solo tengo datos de las noticias que dan en la televisión. Creo que deben ser como cualquier persona y que habrá de todo, o sea, altos, bajos, alegres y enojones. No se me ocurre que sean diferentes al resto de los chilenos, solo a lo mejor en ciertas costumbre o ritos propios de sus comunidades. Me gusta su vestimenta y creo que llevan una vida buena en el campo. Igual debería haber más conocimiento de su cultura, pues es poco lo que sabemos sobre nuestras raíces y, al parecer, a la mayoría de las personas no les interesan estos temas.

P. ¿Te gustaría trabajar con personas de diferentes etnias o con inmigrantes?

R. Sí, por supuesto. Me gustaría saber cómo ven las cosas de acá o según ellos como es la vida en sus países o tierras. Aunque, claro mi trabajo no deja que se hable mucho porque deberé hacer extracciones y tapaduras. Igual me gustaría viajar y conocer otros países cuando pueda trabajar y juntar dinero.